

ISSN Eletrônico: 1982-596X

EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

Volume 36 . Número 78 . Set./Dez. 2022



Educação
e Filosofia




FAPEMIG

EDUFU

ISSN Eletrônico: 1982-596X



Educação e Filosofia



Às casas editoras: serão feitas recensões ou estudos críticos das obras como interesse filosófico ou educacional que nos forem enviadas, cuja remessa seja de, no mínimo, dois exemplares.

Na die Verleger: Bücher philosophischen oder pädagogischen Inhalts werden rezensiert, falls wir mindestens zwei Exemplare je Titel erhalten.

To the publishers: there will be census or critical studies of the works with philosophical or educational interest which at least two copies are sent to us.

Aux Editeurs: la Revue fera des comptes rendus ou des notes critiques des oeuvres, don't l'intérêt soit philosophique ou éducationnel, par l'envoi de deux exemplaires de ces oeuvres.

A revista aceita colaborações, reservando-se o direito de publicar ou não os materiais espontaneamente enviados. As normas para os colaboradores estão nas últimas páginas. Os resumos em língua estrangeira são de inteira responsabilidade dos autores.

Desde o volume 31 ano 2017 este periódico não mais faz tiragens impressas.

REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA, v.36 – n.78 – set./dez. 2022.

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Quadrimestral ISSN Eletrônico: 1982-596X

1. Educação. 2. Filosofia – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Instituto de Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

CDU 37 + 1
Biblioteca da UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – 1 A

Cep: 38408-144 / Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 [Editora] (34) 3239-4514 [Livraria]

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Financiamento de publicação.



Expediente de Educação e Filosofia

Revista semestral de investigação e difusão filosófica e educacional

ISSN Eletrônico: 1982-596X

Volume 36 Número 78 – set./dez. 2022

EQUIPE EDITORIAL REVISTA EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

CONSELHO EDITORIAL:

Antônio Joaquim Severino, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Bernadete Angelina Gatti, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Betânia Leite Ramalho, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)

Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Carlos Roberto Jamil Cury, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

David Rosenthal, University of New York (New York, USA)

Denice Bárbara Catani, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)

Dermeval Saviani, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Dietmar Pfeiffer, Universität Münster (Münster, Alemanha) Enrico Nuzzo, Università di Salerno (Fisciano, SA, Itália)

Fernando Luis González Rey, Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (Brasília, DF, Brasil)

Fernando Rey Puente, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa - UL (Lisboa, Portugal)

Lucas Angioni, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Luiz Benedicto Lacerda Orlandi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Marcelo Perine, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Maria Eugênia Castanho, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)

Raúl Fornet-Betancourt, Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. (Aachen, Alemanha)

CONSELHO CONSULTIVO:

Álvaro Luiz Montenegro Valls, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS, Brasil)

Andre Luis Mota Itaparica, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Cachoeira, BA, Brasil)
Anne-Marie Chartier, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), França
Antônio Bosco de Lima, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Daniel Devereux, University of Virginia, (USA), Estados Unidos da América do Norte
Decio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Décio Krause, Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC, Brasil)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Ernani Pinheiro Chaves, Universidade Federal do Pará (Pará, PA, Brasil)
Eurize Caldas Pessanha, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campo Grande, MS, Brasil)
Fabrizio Lomonaco, Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália)
Geraldo Inácio Filho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Gonzalo Armijos Palácios, Universidade Federal de Goiás (Goiânia, GO, Brasil)
Hélio Rebello Cardoso Júnior, Universidade Estadual de São Paulo - UNESP (Assis, SP, Brasil)
Jairo de Araújo Lopes, Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas (Campinas - São Paulo, Brasil)
Janete Bolite Frant, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
Jeanne-Marie Gagnebin de Bons, UNICAMP/ PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)
José Claudinei Lombardi, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
José Gonçalves Gondra, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)
Laurence Renault, Universidade de Paris - Sorbonne (Paris IV), França
Leandro Lajonquiére, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Lucíola Licínio dos Santos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (Belo Horizonte, MG, Brasil)
Marcelo Dascal, Tel-Aviv University (Tel-Aviv, Israel)
Marcelo Esteban Coniglio, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)
Marcio Chaves-Tannus, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)
Marcos Lutz Müller, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) (*in memoriam*)
Maria Helena Camara Bastos, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS (Porto Alegre, RS, Brasil)
Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi, Universidade Federal do Paraná (Curitiba, PR, Brasil)
Marta Maria Chagas de Carvalho, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Marta Maria de Araújo, Universidade Federal do Rio Grande de Norte - UFRN (Natal, RN, Brasil)
Newton Carneiro Affonso da Costa, Universidade de São Paulo - USP (São Paulo, SP, Brasil)
Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, RJ, Brasil)

Ram Lakhan Pandey Vimal, Vision Research Institute (USA)

Salma Tannus Muchail, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (São Paulo, SP, Brasil)

Sueli Mazzilli, Universidade Católica de Santos - UNISANTOS (Santos, SP, Brasil)

Wagner Rodrigues Valente, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (São Paulo, SP, Brasil)

Walter Alexandre Carnielli, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (Campinas, SP, Brasil)

Walter Matias Lima, Universidade Federal de Alagoas - UFAL (Maceió, AL, Brasil)

Wojciech Starzynski, Academia Polonesa de Ciências (Varsóvia, Polônia)

COMITÊ EDITORIAL EXECUTIVO:

EDITOR CHEFE:

Marcos César Seneda, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ASSOCIADO:

Mario Borges Netto, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITOR ACADÊMICO:

Anselmo Tadeu Ferreira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

CURADOR DE MEDIA:

Vanessa Matos, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO:

Márcio Danelon, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Romana Isabel Brázio Valente Pinho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

EDITORES CIENTÍFICOS DE FILOSOFIA:

Fillipa Carneiro Silveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Humberto Aparecido de O. Guido, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

SECRETARIA:

ASSESSORIA TÉCNICA:

Líliã Alves de Oliveira, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

ESTAGIÁRIAS:

Cecília Lemes Silva, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Raffhaella Santos Coelho, Universidade Federal de Uberlândia - UFU (Uberlândia, MG, Brasil)

Equipe técnica

Revisão: Comitê editorial executivo

Arte capa: Saulo Humberto Devós Ferreira

Template/Capas: Eduardo Moraes Warpechowski (EDUFU)

Preparação/Formatação: Lília Alves de Oliveira (Instituto de Filosofia/UFU)

Contatos: Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: Revedfil@ufu.br

Telefone: +55 (34) 3239-4252

Endereço:

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 – Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Direção: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco A – Sala 1 A

Cep: 38408-144 Uberlândia – Minas Gerais

Tel: (34) 3239-4293 (editora) (34) 3239-4514 (livraria)

www.edufu.ufu.br / e-mail: livraria@ufu.br

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU”.

A Revista aceita permuta
Wir bitten um Austausch
We ask for Exchange
On demande l'échange
Rogamos canje



Missão e política editorial

A Revista Educação e Filosofia tem como propósito o incentivo à investigação e ao debate acadêmico acerca da educação e da filosofia em seus diversos aspectos, prestando-se como um instrumento de divulgação do conhecimento, especialmente dessas duas áreas, sendo, pois, objetivos da Revista:

- I – divulgar pesquisas e textos de caráter científico e didático nas áreas de Educação e Filosofia;
- II – manter relacionamento acadêmico interdisciplinar entre as Unidades Acadêmicas da UFU;
- III – aumentar o intercâmbio com outras instituições nacionais e internacionais.

Political and editorial mission

The journal *Educação e filosofia* aims to stimulate scientific investigation and academic debate concerning education and philosophy in their various aspects, serving as an instrument for diffusion of knowledge, especially for this both areas, being thus this journal's proposals:

- I – to publish research results and texts of scientific and didactic character in Education and Philosophy areas;
- II – maintain academic interdisciplinary relationship between Academic Unities of Universidade Federal de Uberlândia;
- III – improve exchange with other national and international institutions.

Educação e Filosofia

Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação (Faculdade de Educação - FACED) e do Instituto de Filosofia (Instituto de Filosofia - IFILO). Associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Universidade Federal de Uberlândia).

Volume 36, Número 78 – set./dez. – 2022

SUMÁRIO

Editorial 1221
Marcos Seneda

Artigos

Recuperar o corpo-mundo 1227
Lílian do Valle

O que é espiritualidade e como podemos abordá-la no ambiente escolar..... 1257
Marco Aurélio Corrêa Martins

A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos 1277
Ernesto Candeias Martins

Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate 1315
Sergio Roberto Moraes Corrêa

Educação e Qualificação Profissional no Contexto do Trabalho Migrante Sul-Norte.....	1359
<i>Fabiane Santana Previtali</i>	
<i>Cílson César Fagiani</i>	
<i>Sérgio Paulo Morais</i>	
A Universidade e o “homo sabius”. Crítica/Crítica.....	1389
<i>António Camilo Cunha</i>	
Grito. Gaguejo. Silêncio. (modos de re-existir na docência)	1417
<i>André Bocchetti</i>	
<i>Teresa N. R. Gonçalves</i>	
O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem	1449
<i>Marcos Garcia Neira</i>	
<i>Mário Luiz Ferrari Nunes</i>	

Dossiê

Apresentação do Dossiê	1481
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
<i>Silvio Gallo</i>	
Tessituras: entre <i>A Hermenêutica do Sujeito</i> e a Educação	1489
<i>Maura Corcini Lopes</i>	
<i>Alfredo Veiga Neto</i>	
Por uma semiologia prazerosa de <i>A Hermenêutica do Sujeito</i>	1519
<i>Alexandre Freitas</i>	
<i>Adalgisa Ferreira</i>	

O *cuidado de si* na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema..... 1553

Júlio Roberto Groppa Aquino

Cintya Regina Ribeiro

Cuidado de sí e Innovación educativa. Diálogo e ironía ... 1603

Ana Maria Valle Vázquez

Marco Antonio Jimenez Garcia

Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de *Hermenêutica do Sujeito*..... 1631

Pedro Angelo Pagni

Divino José da Silva

Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí . 1659

Oscar Orlando Espinel-Bernal

Recusando o momento cartesiano: como equipar-se em psicologia e educação? 1683

Rosimeri de Oliveira Dias

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva 1715

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Relation sexuelle et relation pédagogique : à propos du souci de soi et du souci des autres 1745

Alain Patrick Olivier

É preciso defender a amizade: provas de vida nas guerras de
subjetividade das políticas de inimizade contemporâneas
.....1763

Alexandre Filordi de Carvalho

Silvio Gallo

Pour en finir avec l'enfant du Capital..... 1799

Jean-François Dupeyron

Resenha

A invenção do tempo: diálogos no precipício do
texto..... 1839

Bernardo Gomes Barbosa Nogueira

Eunice Maria Nazareth Nonato

Edmarcius Carvalho Novaes

Formas de distribuição

Permutas nacionais1855

Permutas internacionais 1859

Doações nacionais 1863

Doações internacionais1865

Indexação em repertórios..... 1867

Normas

Normas para envio de colaborações1871

Norms for submissions1879

Normes pour envoyer des collaborations.1887

Pareceristas do volume 36..... 1891

Sumário do volume 36... 1899

Educação e Filosofia

Quarterly basis journal of the School of Education (Faculdade de Educação – FAGED) and the Institute of Philosophy (Instituto de Filosofia – IFILO). Associated with the Graduate Studies Program in Education and the Graduate Studies Program in Philosophy of the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (Federal University of Uberlandia).

Volume 36, Issue 78 – set./dez. – 2022

CONTENTS

Editorial21
Editor Autor do editorial

Articles

Recovering the body-world 1227
Lílian do Valle

What is spirituality and how we can approach it in the school environment..... 1257
Marco Aurélio Corrêa Martins

The analysis of adolescence and young offenders by the pedagogist Portuguese Faria de Vasconcelos: relationship between intelligence and types of offenders..... 1277
Ernesto Candeias Martins

Democracy and education crisis in Brazil: a contribution of freirean thought to the debate 1315

Sergio Roberto Moraes Corrêa

Education and professional qualification in the context of
south-north migrant work 1359

Fabiane Santana Previtali

Cílson César Fagiani

Sérgio Paulo Morais

The University and the “homo sapiens”. Criticism / Criticism
..... 1389

António Camilo Cunha

Shout. Stutter. Silence. Ways of re-existing in teaching 1417

André Bocchetti

Teresa N. R. Gonçalves

Mapping in the cultural curriculum of Physical Education:
cartography and vagrancy 1449

Marcos Garcia Neira

Mário Luiz Ferrari Nunes

Dossier

Dossier's Presentation..... 1481

Alexandre Filordi de Carvalho

Silvio Gallo

Weaves: between Hermeneutics of the Subject and Education
..... 1489

Maura Corcini Lopes

Alfredo Veiga Neto

For a pleasurable semiology of Hermeneutics of the Subject
..... 1519

Alexandre Freitas

Adalgisa Ferreira

The care of the self in Brazilian educational research: a problem notion.....	1553
<i>Júlio Roberto Groppa Aquino</i>	
<i>Cintya Regina Ribeiro</i>	
Self-care and educational innovation. Dialogue and irony.....	1603
<i>Ana Maria Valle Vázquez</i>	
<i>Marco Antonio Jimenez Garcia</i>	
On the Foucauldian ethics of care, the subject and education: interpretive drifts 40 years after Hermeneutics of the Subject	1631
<i>Pedro Angelo Pagni</i>	
<i>Divino José da Silva</i>	
Ethics of the word. Reading, writing and production of the self	1659
<i>Oscar Orlando Espinel-Bernal</i>	
Refusing the Cartesian model: How to equip oneself in psychology and education?	1683
<i>Rosimeri de Oliveira Dias</i>	
<i>Heliana de Barros Conde Rodrigues</i>	
The role of the educational interpreter and deaf learning: an analysis of the master position in the educational relationship in an inclusive classroom	1715
<i>Vanessa Regina de Oliveira Martins</i>	
<i>Gabriel Silva Xavier Nascimento</i>	
Sexual relationship and pedagogical relationship: about the care of the self and the care of the others	1745
<i>Alain Patrick Olivier</i>	

In defense of friendship: life's proofs in the subjectivity wars of the contemporary enmity policies	1763
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
<i>Silvio Gallo</i>	
To finish with the child of Capital	1799
<i>Jean-François Dupeyron</i>	

Review

The invention of time: dialogues on the precipice of the text.....	1839
<i>Bernardo Gomes Barbosa Nogueira</i>	
<i>Eunice Maria Nazarethe Nonato</i>	
<i>Edmarcius Carvalho Novaes</i>	

Distribution forms

Exchanges with Brazilian periodicals	1855
Exchanges with international periodicals	1859
International donations	1863
Brazilian donations	1865

Indexing in repertoires

1867

Norms

Normas para envio de colaborações	1871
Norms for submissions	1879
Normes pour envoyer des collaborations.	1887

Volume 36 reviewers.....

1891

Volume 36 contents.....

1899

Editorial – n.78 v.36 – set./dez. 2022

*Marcos César Seneda**

Salientamos, em um Editorial progresso, do v. 33 n. 69, que “Dias melhores demorarão, mas continuaremos na faina!”. De fato, tivemos que lutar contra a falta de editais para periódicos científicos, contra a ausência de recursos e contra o desestímulo à publicação científica. Com muita resiliência e trabalho dos editores, a revista sobreviveu, tanto aos ventos federais contrários à produção de ciência em solo pátrio, quanto às pesadas exigências que desabaram sobre as revistas acadêmicas, exigindo dos periódicos em acesso aberto a organização de uma experiente e competitiva editora. Que o primeiro fator tenha se enfraquecido muito, não nos deve descuidar do fato de que a burocratização do trabalho científico e, principalmente, da produção acadêmica acentuou as suas possibilidades de controle e continuará a descaracterizar a produção lenta, ponderada e refletida, sobremaneira no terreno das ciências humanas.

No momento, todas as revistas brasileiras repassam suas fileiras de publicações, preparando-se para a batalha de números, fatores de impacto e estatísticas. Aproxima-se a avaliação do próximo quadriênio, e espera-se que a máquina de fazer trinados da reflexão científica possa se exprimir em índices e gráficos convincentes. Se fôssemos reunir artigos para definir o papel dos periódicos científicos nesse momento específico de sua trajetória no país, com certeza, “métricas” seria, hoje, a palavra-chave que ocuparia a quase totalidade dos metadados. É preciso ressaltar que aquilo que se desenhava no horizonte dos periódicos hoje se concretizou. Venceu a concepção abstrata de como se faz ciência, porque um de seus resultados mais eminentes, a publicação de artigos inéditos, pode agora ser tratado

* Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: mseneda@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1227-2866>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9151138206391021>. Membro do Comitê Editorial Executivo de Educação e Filosofia.

como um algoritmo. Os artigos revestiram-se de valor abstrato: eles podem receber investimento de seus autores; ou podem receber financiamento de agências de pesquisa; ou podem ser comercializados como unidade de valor administrada por uma editora. Desse modo, revistas muito diferentes umas das outras, marcadas por especificidades, oriundas de solos irredutíveis a uma característica comum, podem hoje ser colocadas lado a lado, mapeadas com facilidade e comparadas por aquilo que denominamos de métricas. São elas que compõem o valor abstrato de um periódico, e hoje em dia – por que não o dizer? – publicar significa basicamente poder partilhar dessa unidade de valor abstrato administrada por um periódico, que se expressa objetivamente por seu conjunto de métricas.

Por certo que é difícil se fazer uma ontologia do presente e avaliar as condições de existência de um periódico enquanto periódico. Como as transformações por que passamos são profundas e recentes, é difícil se posicionar em face delas. Mas agora, ao menos, podemos ver o aspecto dessa criatura disforme que navega celeremente e pode ser vista em todos os oceanos: a cientometria. Bem adaptada às condições do dia, ela mostra toda a sua eficiência. É claro que como na história de Jonas, sempre há a esperança de sermos vomitados na praia pela gigantesca criatura, mas também nada nos assegura, no nosso caso, que não seremos digeridos e assimilados por ela.

Mas retornemos ao que é o mais importante para nós, o fato de podermos trazer à luz mais um conjunto importante de trabalhos científicos e de podermos colaborar com a divulgação do conhecimento especializado. O presente número da revista Educação e Filosofia compõe-se de oito artigos e de um dossiê que faz uma avaliação sobre a “atualidade da hermenêutica do sujeito” de Michel Foucault. Temos então um número com 20 contribuições e uma resenha, que forma um acervo rico em reflexões e pesquisas.

No primeiro artigo, “Recuperar o corpo-mundo”, Lílian do Valle procura fazer uma avaliação da nossa modernidade por meio dos usos do corpo e de como isso foi interpretado pela disciplina denominada Filosofia

da Educação. O artigo chama a nossa atenção para que seja repensada a relação com o corpo no interior da educação. Há uma crítica importante do tratamento da educação sob um ponto de vista extremamente técnico e abstrato. Desse modo, a autora procura recuperar os elementos históricos e culturais do corpo para ampliar os afazeres da reflexão sobre a educação.

Em “O que é espiritualidade e como podemos abordá-la no ambiente escolar”, Marco Aurélio Corrêa Martins examina o tema importantíssimo da laicidade da escola e da sua relação com a espiritualidade e com a religião. Para fazer esse percurso, o autor vale-se da obra de um historiador e de três filósofos, a saber: André Vauchez, autor de *A Espiritualidade na Idade Média Ocidental*; André Comte-Sponville, que escreveu *O espírito do ateísmo*; Luc Ferry, que publicou *A revolução do amor*; e Marià Corbí, cujas reflexões se voltam *Para uma espiritualidade leiga*. A partir dessas investigações, o autor procura contribuir para circunscrever um ambiente plural e dialógico para a presença da espiritualidade nas escolas.

Examinando as contribuições da pedagogia portuguesa, Ernesto Candeias Martins reflete sobre “A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos”. A partir de uma metodologia hermenêutica, o autor examina como Faria de Vasconcelos (1880-1939) se insere no contexto da pedagogia de sua época; investiga suas contribuições para as concepções da infância e do desenvolvimento das crianças; e apresenta as inovações de seu pensamento ao examinar um tema muito importante, que envolve a socialização por meio da escola, a exclusão social e os problemas decorrentes da delinquência infanto-juvenil.

A partir do conceito de “ser mais”, da lavra do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, Sergio Roberto Moraes Corrêa tece suas reflexões sobre a “Crise da democracia e da educação no Brasil”. Examinando os problemas recentes da história do Brasil e da recente crise sanitária, o autor analisa como as características do pensamento liberal limitam o acesso das classes populares à educação e como isso pode impactar negativamente no processo de emancipação e de democratização da sociedade brasileira.

Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire fornece um fio condutor para a reflexão de uma pedagogia efetivamente libertadora.

As relações norte e sul e os problemas advindos da precarização do trabalho nas sociedades com maiores índices de educação formal são examinados no artigo “Educação e Qualificação Profissional no Contexto do Trabalho Migrante Sul-Norte”, escrito por Fabiane Santana Previtali, Cílon César Fagiani e Sérgio Paulo Morais. Através da análise de gráficos e percentagens, o trabalho mostra como, por intermédio da imigração, ocorre uma situação muito mais grave de expropriação do trabalhador, e como isso se tornou uma situação recorrente da reprodução do capital nas sociedades enriquecidas. A situação precária do imigrante acentua os efeitos da exploração política, econômica e social que é exercida sobre ele, mostrando como o processo da globalização opera para construir desigualdades marcadas geograficamente nas sociedades ao norte e ao sul do globo.

A partir da elaboração de uma tipologia construída a partir dos seres humanos no interior de uma universidade, António Camilo Cunha procura refletir sobre as relações entre o “homo violentus” e o “homo sabius” no artigo “A Universidade e o ‘homo sabius’. Crítica/Crítica”. Após explicar a terminologia que emprega e o porquê de tê-la cunhado, o autor examina o papel que a universidade desempenha na sociedade atual, destacando como a universidade sofre o impacto de estar inserida em uma estrutura produtiva do mundo do trabalho e como isso descaracteriza sua missão histórica. Desse modo, o autor opõe a noção de sabedoria à de conhecimento instrumental, com o intuito de repensar de modo crítico as tarefas da universidade no momento histórico em que ela está inserida.

Para repensar as estratégias da docência, o artigo “Grito. Gaguejo. Silêncio. (modos de re-existir na docência)” procura examinar vivências importantes como modos de expressão da docência. Nesse sentido, André Bocchetti e Teresa Gonçalves procuram estudar os espaços de intervenção para a atuação docente, repondo, a partir da reflexão sobre

acontecimentos e com o auxílio de Deleuze e Foucault, uma maneira de recuperar a multiplicidade das vozes no processo educativo.

No texto “O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem”, Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes valem-se da noção de currículo cultural para investigar o modo como as relações do ensino podem ser repensadas a partir de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Um dos objetivos do artigo é examinar os expedientes didático-metodológicos acerca da noção de mapeamento, aplicando-a à literatura investigativa disponível sobre o que se designa por currículo cultural. Com essa análise sistemática, os autores esperam lançar luz sobre as bases epistemológicas dessa nova abordagem e oferecer uma avaliação crítica acerca de seus fundamentos e possíveis resultados.

Este número traz ainda um importante dossiê, a saber, “Educação, produção de subjetividade e cuidado de si: a atualidade de *A hermenêutica do sujeito*”, coordenado por Sílvio Gallo e Alexandre Filordi de Carvalho. O dossiê é composto por doze contribuições, que visam examinar um tema decisivo para o pensamento de Michel Foucault tomando como ponto de partida suas aulas no Collège de France, que, em 1982 incidiram sobre o tema denominado pelo filósofo de uma “hermenêutica do sujeito”. A apresentação traz informações históricas e bastante elucidadoras para se avaliar a originalidade desse novo tema, e igualmente apresenta cada artigo que compõe o dossiê. Por isso, como o leitor pode se beneficiar dessa rica apresentação, nos cabe destacar a importância de se valer dessa data comemorativa para publicar esse conjunto de ensaios, os quais cumprem dúplex função: ao mesmo tempo em que retomam um tema caro ao pensamento do autor, também possibilitam explorar a riqueza, fecundidade e atualidade do seu pensamento.

Encerra este número a resenha do livro *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*, de Han Byung-Chul, professor da Universidade de Berlin. Essa resenha foi feita por Bernardo Gomes Barbosa Nogueira,

Eunice Maria Nazareth Nonato e Edmarcius Carvalho Novaes, explorando essa obra recentemente publicada pela Editora Vozes, em 2021.

Com alegria aguardamos a sua leitura, reflexão e sempre bemvinda companhia!

Marcos César Seneda
Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia



Recuperar o corpo-mundo

Lílian do Valle*

Resumo: A abstração da presença — a sublimação do corpo e a desconsideração dos sentidos — é, como diria Hans Gumbrecht, um dos efeitos da metafísica pela qual realiza-se a “perda do mundo”, a radical descorporalização exigida pela razão moderna. Alimentada pelas concepções filosóficas da Modernidade, essa tendência foi constantemente enfatizada pelas teorias educacionais até hoje influentes nos meios pedagógicos, além de sedimentada pelas limitações próprias ao modelo escolar amplamente instituído. A crítica e a superação desse modo de ser configuram-se hoje como *urgência* iminentemente política de enfrentamento das múltiplas ameaças que pesam hoje sobre a sociedade brasileira, e particularmente sobre todos os grupos que *fazem corpo* contra a intolerância, contra o racismo, enfim contra o que Achille Mbembé denominou *necropolítica*. Mas, estaria a filosofia da educação preparada para enfrentar tal urgência?

Palavras-chave: Corpo-mundo; Cosmopolitismo; Filosofia da Educação; Decolonialidade; Formação humana

Recovering the body-world

Abstract: The abstraction of the presence — the sublimation of the body and the disregard of the senses — is, as Hans Gumbrecht would say, one of the effects of metaphysics by which takes place the “loss of the world”, the radical decorporality required by modern reason. Fueled by the philosophical

* Doutora em Educação pela Université de Paris V - René Descartes. Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: lilidovalle@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2217832994315714>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8694-9297>.

conceptions of Modernity, this tendency was constantly emphasized by the educational theories that are still influential in the pedagogical environments, being sedimented by the inherent limitations of the widely established school model. The criticism and the overcoming of this way of being are configured today as an potentially political urgency to confront the multiple threats to Brazilian society, and particularly to all groups that make body against intolerance, against racism, and finally against Achille Mbembé called “necropolitics”. But is the philosophy of education prepared to meet such an urgency?

Key-words: Body-world; Cosmopolitanism; Philosophy of Education; Decoloniality; Human *paideia*

Récupérer le corps-monde

Résumé : L’abstraction de la présence — la sublimation du corps et le mépris des sens — est, comme le dirait Hans Gumbrecht, l’un des effets de la métaphysique, par lequel s’opère la “perte du monde”, la désincarnation radicale qu’exige la raison moderne. Nourrie par les conceptions philosophiques de la Modernité, cette tendance a été constamment mise en avant par des théories pédagogiques qui font encore autorité dans les milieux pédagogiques, en plus d’être sédimentée par les limites inhérentes au modèle scolaire largement établi. La critique et le dépassement de ce mode d’être se font aujourd’hui une urgence potentiellement politique, car il s’agit de faire face aux multiples menaces qui pèsent aujourd’hui sur la société brésilienne et singulièrement sur tous les groupes qui *font corps* contre l’intolérance, contre le racisme, bref, contre ce qu’Achille Mbembé appelle la *nécropolitique*. Mais la philosophie de l’éducation serait-elle en mesure d’étayer la réponse à une telle urgence ?

Mots-clés: Corps-monde; Cosmopolitisme; Philosophie de l’Éducation; Décolonisation; Formation humaine

Introduzindo a questão

Em um texto publicado em 2004, Hans Ulrich Gumbrecht anunciava sua intenção de contribuir para a construção de uma “cultura da presença” — de retomada da dimensão da corporeidade e das experiências que só esta dimensão realiza — que pudesse servir de resposta ao que o autor entendia ser, no panorama das Humanidades, a hegemonia da “cultura do sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 9). E isso porque, estabelecida sob as bases de inúmeras dicotomias — espírito e matéria, mente e corpo, profundidade e superfície, significado e significante — a cultura do sentido, privilegiando os primeiros termos às custas da desconsideração dos segundos, acabaria por resultar no fenômeno que o autor denominou “perda do mundo”. Assim, sob declarada influência heideggeriana, Gumbrecht defende a necessidade para as Humanidades de se voltar à “coisidade do mundo”: de se considerar a presença das coisas (*res extensa*) que estão à nossa frente, que ocupam espaço, que são tangíveis aos nossos corpos, mas não “apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 9). Insensata proposta: interessa ao autor a “presença daquilo que podemos experimentar, primordialmente, *fora da linguagem*.” Ou daquilo que, na linguagem, não é sentido, mas ritmo, vibração (GUMBRECHT, 2010, p. 9).

Gumbrecht decerto não ignora que nada nos está disponível de modo imediato: cabe, portanto, desde já essa ressalva quanto à persistência da máxima aristotélica, segundo a qual sensação e representação são, no composto humano, indissociáveis (Arist, *DA*, III, 7 e 8)¹. O problema, comenta Eduardo Jardim no prefácio da edição brasileira da obra (GUMBRECHT, 2010), é a *exigência interpretativa* que nos acostumamos

¹ (O texto *De Anima*, de Aristóteles, é aqui indicado de acordo com as normas para referência de textos da Antiguidade, sendo usada a abreviação *DA*) No vivente em geral, comenta Castoriadis, representação e a sensibilidade são uma só; mas, no humano, a coisa se complica: a produção de sentido depende, por um lado, de que o sensível possa se apresentar como se fosse um inteligível – uma representação, um conceito, uma figura; e, por outro lado, de que o inteligível seja apreendido como se fosse sensível. É a imaginação, diz Castoriadis, que realiza essa duplicação (CASTORIADIS, 1992, p. 208 e seg.).

a introduzir nas experiências vividas. A insistência em decodificar, em interpretar, em isolar o significado, suspende o efeito que as coisas podem exercer sobre nós, atenua seu impacto sobre nosso corpo e nossos sentidos, reduzindo a experiência a uma significação mental. É este, sustenta Gumbrecht, o efeito da metafísica: atenuar o impacto da materialidade e, assim, da presença, pela tentativa de situar-se para além ou para aquém do físico. Nessa perspectiva, diz o autor, a metafísica é o que se opõe de forma sistemática à presença (GUMBRECHT, 2010, p. 14).

Se a questão está longe, porém, de se reduzir a uma querela acadêmica traduzida em crítica sistemática e “desconstrução” da tradição ocidental de pensamento, é porque ela diz respeito, muito mais amplamente, aos modos de ser — de ser humano tanto quanto de “ser sociedade” — que, sob essa égide, se moldaram ao longo da história, e que vêm sendo finalmente enfrentados por análises que põem a nu a face mais sombria da longa e vitoriosa trajetória da razão que as Luzes anunciaram. Não por acaso, essas análises — pós-estruturalismos, feminismos, teorias críticas da raça, estudos pós-coloniais e decoloniais — têm em comum a preocupação renovada com a *corporeidade*.

Pois é pela abstração da presença — pela sublimação do corpo, pela ideologia desencarnada de uma realidade “toda interior” que nada deve aos atos de supremacia da mente e suas objetivações, que as promessas igualitárias do projeto da razão moderna se impuseram. Mas, em todas essas suas múltiplas facetas, a “perda de mundo” é implicada por uma radical descorporalização, exigida pelo ideal de um conhecimento objetivo e infalível, subentendida no modelo de racionalidade dominante na Modernidade, operante nas práticas coloniais legitimadas pela pretensão universalista da cultura ocidental; mas ela é hoje acentuada pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação (GUMBRECHT, 2010, p. 30).

Um aspecto específico dessa questão diz respeito à forma como se instituíram a partir dos tempos modernos a clivagem entre mente (ou alma) e corpo, e sua enorme e sub-reptícia influência sobre a prática da educação. A tendência a privilegiar a dimensão cognitiva do humano e, finalmente, a

ela reduzir quase inteiramente sua formação (DO VALLE, 2002) foi decerto alimentada pelas concepções filosóficas da Modernidade, mas foi constantemente enfatizada pelas teorias educacionais até hoje influentes nos meios pedagógicos, além de sedimentada pelas limitações próprias ao modelo escolar instituído — que fazia depender o projeto de uma educação comum de uma exigência de uniformidade unicamente garantida pelos conteúdos didáticos. Eis como se pode descrever a emergência do “sujeito isolado” (DO VALLE, 2005) — tipo antropológico central que, encarnando as imagens de que se servem as práticas formativas, realiza na perda de seu corpo o submetimento, se não do abandono das dimensões da sensibilidade, dos afetos e do enraizamento social e histórico.

A simples constatação da fratura dos modelos educativos e a evidente inadequação dos esquemas mentais e dos conceitos antropológicos em vigor para lidar com as exigências da formação humana na atualidade deveriam indicar a necessidade imperiosa de crítica das definições antropológicas herdadas e de sua predileção por oposições tais como pensamento (consciência)/atividade (movimento), eu (individação)/outro (socialização), interior/exterior, teoria x prática, razão x sensibilidade — clivagens que têm, todas elas, como ponto de origem e de confluência a oposição alma/corpo que na Antiguidade, sob influência platônica, se forjou, transformando-se em seguida em marca absoluta do pensamento ocidental. Ora ainda na Antiguidade se ergueu o primeiro movimento de resistência a essa dualidade, realizado por Aristóteles e sua fecunda teoria antropológica (DO VALLE, 2008).

Com efeito, na “teoria hilemorfista” que o filósofo elabora como crítica à antropologia de seu antigo mestre, o humano é definido como composto (*sunolon*) de soma e psique (*Met.*, 1029, 2-5) cuja existência se realiza como movimento do devir (AUBRY, 2006, p. 118)². Em

² A tradição habituou-se a ver na dunamis uma forma de entendimento da origem — que, concebida como essência rígida, tornava o devir uma simples repetição ou, no melhor dos casos, uma promoção direta do passado. Contudo, a dunamis, nos diz Aubry, define tanto a “transição de um certo não-ser à plena realidade” quanto a tentativa de pensar a mudança, o devir... (AUBRY, 2006, p. 118-131).

contraposição ao paradigma do ser imutável, a noção de movimento introduz a possibilidade de se pensar o ser em sua encarnação, como ato de contínua autoalteração (DO VALLE, 2015). Contudo, situando-se, tal como afirma M. H. Gauthier-Muzellec (2007, p. 73)³, no entrecruzamento da “biologia, da psicologia, da física”, e ainda que se constituindo em uma “totalidade bastante complexa” (GAUTHIER-MUZELLEC, 2007, p. 73), a formulação aristotélica acaba por revelar, face às extraordinárias exigências de um mundo em completa transformação, seus limites.

Em que pesem as críticas formuladas aqui e ali na tradição filosófica no intento de superar a dicotomia sujeito-objeto/corpo/mundo, que teve como uma de suas mais grandiosas expressões as diversas correntes da fenomenologia, deve-se ao século XX a crítica epistêmica que, há mais de meio século já, se levantou do seio do pensamento europeu contra suas pretensões à validade universal⁴. Essa crítica foi, desde então, consideravelmente ampliada pela produção dos estudos pós- e de- coloniais, feministas, pelo perspectivismo antropológico; mais ainda, esse amplo movimento crítico, longe contudo de se limitar à sua origem acadêmica, se fez acompanhar por um militantismo ativo — eis que, antecipando a injunção de Bruno Latour, a teoria, até ali empenhada na identificação e na análise dos *matters of fact*, passou a investir-se nos *matters of concern* (LATOURE, 2004). Produziram-se, assim, e não cessam atualmente de ser

³ “O corpo se oferece no corpus aristotélico como uma noção recorrente, central, contudo, longe de representar o que Paul Veyne denominaria um ‘geometral’ de todas as perspectivas. Porque, embora ele se encontre na encruzilhada da biologia, da psicologia, da física, não é certo que a reunião dos elementos assim obtidos convirja para um núcleo realmente consistente, tanto ôntica como conceitualmente. Na realidade, o corpo, em sua realidade concreta e sensível, assim como na estrutura que serve à sua definição, aparece em Aristóteles como uma totalidade bastante complexa.” (GAUTHIER-MUZELLEC, 2007, p. 73).

⁴ No campo da filosofia, poder-se-ia marcar seu início com a obra de Jacques Derrida, *De la grammatologie* (1967); nas ciências sociais, segundo Walter Mignolo, a partir dos anos 1970, com a ideia segundo a qual o conhecimento também era instrumento de colonização, e que a descolonização “passava por uma descolonização do saber e do ser — da subjetividade” (MIGNOLO, 2015, p.31) passou a se exprimir das mais variadas maneiras e nos mais diversos domínios. O autor cita Darcy Ribeiro, Enrique Dussel e Orlando Fals Borda para a antropologia, a filosofia e a sociologia (MIGNOLO, 2015, p. 31).

produzidas teorias na primeira pessoa, estritamente ligadas a práticas sociais que, de toda parte, vêm quebrar a apatia política em que as sociedades contemporâneas mergulharam: e dos movimentos negro, feministas e de gênero, antirracismo, ecológicos, das lutas dos sem-terra e dos sem-teto emergem novos modos de ser, novas formas de pensar, de se representar e de se experimentar o humano.

Parece mais do que evidente que todas essas diferentes práticas têm em comum a crítica e o combate às sequelas deixadas por uma histórica dominação, urdida no próprio seio da tradição ocidental. Vale a pena, porém, sublinhar que, nelas, o abandono do discurso impessoal e (por vezes veladamente) dogmático que é parte atuante da herança das Luzes, tanto quanto a exigência de fazer-se presente traduzem-se pela necessidade de revalorização do corpo. *Fazer-se corpo* é, assim, uma injunção duplamente significada: como atitude intelectual, afirma a importância do testemunho do particular, da reflexão encarnada, da experiência sensível; como metáfora, alude ao enraizamento em uma história e uma cultura compartilhadas e, portanto, a uma militância.

Urgência

Isso não significa, evidentemente, lançar-se na aventura de um materialismo rudimentar que recusa a reflexão e a tradição filosófica, ou que a submete inteiramente ao que em nós é apenas organismo. Se descobrimos, por força dessas múltiplas formas de sermos humanos que a nós se apresentam hoje, que o corpo é, afinal, ambiguidade⁵, resta que dessa ambiguidade participe também aquilo que por vezes chamamos psique, por vezes subjetividade, por vezes desejo, intelecto ou vontade (ROMANO, 2019, p. 171).⁶ Por isso, longe de desconsiderar a contribuição clássica,

⁵ “Meu corpo é contradição”, diz Paul Valéry (s. d., p. 519).

⁶ “[...] chamando de ‘natureza’ tudo aquilo que pode ser objetivamente conhecido por meio da medida e do cálculo, a filosofia natural moderna põe introduz um novo conceito de objetividade

parece evidente que uma das maneiras de honrá-la é hoje ir adiante, buscando mais uma vez elementos conceituais e teóricos que ajudem a enfrentar com alguma produtividade os profundos impasses que se apresentam a quem almeja entender a experiência que, como indivíduos e sociedade, fazemos do corpo.

Porém, se a questão supera em muito a simples busca de entendimento é porque, face às políticas instituídas ou anunciadas por um governo que faz da regressão ultraconservadora sua bandeira, ela se configura como *urgência* iminente política de enfrentamento das múltiplas ameaças que pesam hoje sobre a sociedade brasileira, e particularmente sobre todos os grupos que *fazem corpo* contra a intolerância, contra o racismo, enfim contra o que Achille Mbembé (2003) denominou *necropolítica*⁷. Não por acaso, o território privilegiado desse embate é claramente demarcado pelos insistentes e virulentos ataques desferidos contra a educação pública em todos os seus níveis.

Esses ataques se dão a partir de um duplo movimento: por um lado, pela asfixia financeira e pelas manobras indiretas que visam, ao que tudo indica, o desvio dos fundos públicos para instituições privadas, em grande parte religiosas; por outro lado, que aqui nos interessa mais de perto, pela tentativa de dominação ideológica, através da censura à formação ética e da imposição de valores ultraconservadores. É de se esperar que, insistindo em proibir qualquer menção a temáticas que levem em conta a diversidade étnica, cultural e social do país e suponham o respeito às diferenças de gênero, o governo multiplique iniciativas visando implementar um projeto de doutrinação que, sob pretexto de defesa da família, dos valores religiosos

que expulsa o espírito humano do universo físico e não deixa lugar senão a duas possibilidades: ou bem reduzir esse espírito à matéria, concebendo os fenômenos mentais como puros efeitos de processos neurofisiológicos, segundo a via do materialismo e do naturalismo; ou bem manter sua heterogeneidade de princípio, liberando o espírito do mecanismo e do determinismo naturais, segundo um caminho adotado pelos dualismos e idealismos” (ROMANO, 2019, p. 171).

⁷ A referência explícita para a crítica de Mbembé é a noção de biopolítica que, formulada por Michel Foucault, visava exatamente a dominação dos corpos e da vida (MBEMBÉ, 2003, p. 12).

e do patriotismo, de fato exercite a intolerância em relação a tantos que não compartilham de suas convicções, justificando e naturalizando as práticas de desrespeito ao patrimônio ecológico, cultural, humanitário, de que depende a democracia.

É, pois, e mais do que nunca urgente que se possam instituir práticas de formação humana que engendrem em cada um dos que dela se beneficiam a capacidade de conviver produtivamente em uma sociedade democrática e plural. Isso exige, mais do que a inculcação de valores abstratos, venham eles de onde vierem, o exercício continuado e consciente de um modo de ser de respeito e de interesse pelos outros, a construção de uma curiosidade ativa em relação ao diverso, ao que não se conhece, e uma viva disposição de acolher a pluralidade que constitui nossa existência comum. Mas estaríamos em condições de prover essa formação?

Urge, portanto, *recuperar o corpo*, desfazendo o poder abstrativo e reducionista do ego incorpóreo da Modernidade, substituindo o formalismo da consciência pela comunicação sensorial sem a qual é impossível habitar o mundo, ou pensá-lo, como queria Kant, com o a priori da razão (STENGER, 2007).

No entanto, o que se verifica, na atualidade, é a recrudescência de teorias e de práticas que reforçam as antigas clivagens, incubando novos e definitivos projetos de superação da corporeidade: por um lado, o vertiginoso desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação induziram a rápida disseminação de redes que, abolindo a exigência de proximidade e de simultaneidade, tornaram as antigas referências sensíveis obsoletas: os contatos, intercâmbios e relações passam a se dar entre sujeitos perfeitamente desencarnados, vivendo em “redes” qualificadas por força de uma pobre metáfora como “sociais”. Não por acaso, um dos mais entusiásticos defensores da chamada *cibercultura* comemorava, quando do início desse processo, a realização dos sonhos iluministas (LÉVY, 1998)⁸.

⁸ Em entrevista ao jornal A Folha de São Paulo, Pierre Lévy afirmava: “[...] a cibercultura pode ser vista como herdeira legítima (embora distante) do projeto progressista dos filósofos do século 17. [...] Na linha reta das morais da igualdade, ela incentiva uma forma de reciprocidade essencial nas relações humanas. Desenvolveu-se a partir de uma prática assídua de trocas de

Aplicadas à educação de forma não menos entusiástica e acrílicas, as novas tecnologias replicam as piores consequências do cognitivismo, reduzindo irremediavelmente a formação humana à mera aprendizagem. Por outro lado, o não menos vertiginoso sucesso que as neurociências conhecem no campo social, em projetos terapêuticos e educacionais, em muitos casos implicam na introdução de um materialismo radical, à luz do qual diz-se que a corporeidade pode e deve ser reduzida a uma mecânica fisiológica de um organismo cujos antigos enigmas estariam em vias de ser definitivamente desvendados.

De forma que, hoje, especialmente, deve-se lastimar que a escola pública moderna tenha se especializado nessa abordagem cognitivista da educação que, privilegiando a instrução em detrimento da tarefa de prover uma formação cultural mais ampla, concebe com facilidade que a ética possa se fazer objeto de um ensino puramente intelectual. Ora, ensinava Aristóteles, a ética é uma prática (Arist., *EN*, II, 3, 1105 a 29-31)⁹, mais exatamente uma *hexis*, um hábito, isso é, uma disposição que é adquirida por meio “do exercício e da repetição”, como lembra Pierre Rodrigo (2006, p. 7). É evidente, porém, que não se trata de uma repetição mecânica, de uma reação estereotipada que, suprimindo a reflexão, é fruto de puro adestramento. Pelo contrário: para que se possa realmente falar de formação, é preciso que ela venha acompanhada da exigência de um pensar sobre si e sobre o outro, de considerar sua prática à luz de uma comunidade — no caso, no mundo atual, forçosamente de uma comunidade cada vez mais ampla, mais diversa. A ética é hábito de autoquestionamento, é exigência de uma

informações e conhecimentos, coisa que os filósofos do iluminismo viam como principal motor do progresso. [...] [Contudo,] Na era das mídias eletrônicas, a igualdade se concretiza na possibilidade de cada um transmitir a todos; a liberdade toma forma nos softwares de codificação e no acesso a múltiplas comunidades virtuais, atravessando fronteiras, enquanto a fraternidade, finalmente, se traduz em interconexão mundial. Assim, [...] o ciberespaço pode se apresentar como uma espécie de ‘materialização técnica dos ideais modernos’” (LEVY, 1998, p. 49).

⁹ “[...] assim as virtudes não estão em nós apenas pela ação da natureza, nem existem contra a natureza; mas a natureza nos torna suscetíveis a ela, e é o hábito que as desenvolve e as realiza em nós.” (O texto *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, é aqui indicado de acordo com as normas para referência de textos da Antiguidade, sendo usada a abreviação *EN*).

deliberação que não se realiza no foro íntimo, como uma intenção inconfessada ou um sentimento que jamais passa a ato. Por isso mesmo, a ética depende da convivência em uma comunidade de destino:

Num certo sentido, só há virtude na e pela instituição, uma vez que não pode haver humano fora da cidade, uma vez que a virtude é *hexis proairetiké*, disposição adquirida para a deliberação, e essa aquisição — que não deve suprimir a *proairesis*, a deliberação e a escolha livre — é evidentemente aquisição “a partir de” e “mediante” o que é dado/imposto ao indivíduo pelo nomos da cidade. (CASTORIADIS, 1987, p. 293-294).

Mas, antes que se leiam as palavras de Castoriadis em um sentido com o qual não era evidentemente sua intenção marcá-las, deve-se observar que o *nomos* da cidade, longe de estar definido de uma vez por todas, é o verdadeiro objeto da instituição política de que a *paideía* democrática é parte essencial:

Em sua “Oração fúnebre”, Péricles mostra implicitamente a futilidade dos falsos dilemas que contaminam a filosofia política moderna e, de maneira geral, a mentalidade moderna: o “indivíduo” contra a “sociedade”, ou a “sociedade civil” contra o “Estado”. O objetivo da instituição da polis é, a seus olhos, a criação de um ser humano, o cidadão ateniense, que existe e vive na e pela unidade destes três elementos: o amor e a “prática” da beleza, o amor e a “prática” da sabedoria, o cuidado e a responsabilidade para com o bem público, a coletividade e a polis. (CASTORIADIS, 1987, p. 313).

Essa relação direta entre a socialização dos indivíduos e a construção da sociedade não é ignorada por nenhuma forma de regime: contudo, à diferença dos regimes autoritários, que daí implicam a necessidade de uma prática de proselitismo e doutrinação capaz de ser facilmente colocada em prática, nos regimes democráticos a questão da

formação ética, estabelecendo a importância da abertura ao outro, é objeto de interrogação permanente.

A filosofia da educação frente à urgência: um corpo in-diferente?

Mas, estaria a filosofia da educação, ela também, preparada para enfrentar essa urgência, para pensar a partir dela, produzindo contribuições mais do que necessárias na atualidade? Dever-se-ia, se não por convicção, apenas por força do hábito, dizer que sim: afinal de contas, não foi assim que a questão se apresentou a nós pela tradição historiográfica: a emergência da filosofia, como *prática social*, coetânea à invenção da democracia, regime político que se apresentou a partir daí como modelo? (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 152)¹⁰ Bem sabemos que, a partir daí e ao longo dos séculos depois, a longa marcha da razão em direção à emancipação, confundida como a própria “consciência filosófica do homem” (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 150)¹¹, fez da cultura europeia a lúdima herdeira desse momento inaugural que apenas prenunciava o que a Modernidade instalaria duravelmente: a conquista definitiva da racionalidade, a libertação da humanidade do jugo da religião, do dogma e das superstições (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 152)¹².

¹⁰ “A questão da origem grega da filosofia parece bem complicada. A inscrição da história da filosofia ocidental na tradição do racionalismo grego funciona entretanto... como uma prova da liberdade. Não que a filosofia grega tenha concedido um lugar especial à vontade ou à liberdade individuais, mas porque a realidade política da Grécia antiga, associada já ao mito do nascimento da democracia, teria engendrado a razão discursiva e, portanto, a filosofia. Esta teoria foi desenvolvida por inúmeros historiadores da filosofia no século XIX...” (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 152). Sobre as mistificações de que foi objeto a Antiguidade grega (cf. LORAUX, 1990).

¹¹ Em que pesem suas diferenças, Collingwood, Husserl, Gadamer e Jaspers concordariam em entender a ciência e a filosofia como características centrais de um tipo específico de espírito, identificado à própria “consciência europeia” (PERKINS, 2004).

¹² Catherine König-Pralong observa que a definição da Europa como sede da civilização emancipada e racional restringia o privilégio da razão às elites que tinham acesso à educação superior (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 152).

Não há dúvidas de que o movimento intelectual e social que, no século XVIII, inflamou o velho continente, tomando, segundo as particularidades linguísticas e nacionais, a designação de *Lumières*, *Enlightenment*, *Aufklärung* ou *Iluminismo*, foi essencial para a luta contra as formas estabelecidas de dominação e para a afirmação de significações sociais como a autonomia, a liberdade, a igualdade, o respeito ao humano. E hoje, quando o obscurantismo religioso e o ultraconservadorismo voltam a travar batalha contra a razão e a ciência, buscando exercer um domínio absoluto sobre os indivíduos, pode-se bem aquilatar a importância das lutas empreendidas pelos modernos.

No entanto, nem tudo que se originou no período convergiu para esses valores: tanto quanto foi forte a reação a eles, foi implacável o uso a que se prestaram. Castoriadis analisava como o mesmo contexto social histórico havia dado origem a duas significações imaginárias sociais segundo ele “opostas e complementares”: o projeto de autonomia social e individual e o projeto de expansão ilimitada do domínio supostamente “racional”.¹³ Mas não foi — *hélas!* — apenas a firme oposição aberta pelo conservadorismo, aliado ao poder do capitalismo nascente, que desfigurou o sentido profundo do movimento emancipatório: também a arrogância intelectual contaminou desde o início a “consciência moderna”, que a partir daí se autoatribuiu a missão de educar todos povos que, diferentemente do

¹³ “O projeto da autonomia radicaliza-se no campo social e político, assim como no intelectual. As formas políticas instituídas são questionadas; formas novas, implicando rupturas radicais com o passado, são criadas. À medida que o movimento se desenvolve, a contestação invade outros domínios, além do campo estritamente político: as formas de propriedade, a organização da economia, a família, a situação das mulheres e as relações sexos, a educação e o estatuto dos jovens. Pela primeira vez na era cristã, a filosofia rompe definitivamente com a teologia (até Leibniz, pelo menos, os filósofos não-marginais sentem-se obrigados a fornecer ‘provas’ da existência de Deus etc.). Vê-se ocorrer uma enorme aceleração do trabalho e uma expansão dos campos da ciência racional. Na literatura, como nas artes, a criação de novas formas prolifera sem cessar, criação esta conscientemente levada adiante por ela mesma. Ao mesmo tempo, cria-se uma nova realidade social-econômica... o capitalismo. O capitalismo não é simplesmente o interminável acúmulo pelo acúmulo, mas a transformação implacável das condições e meios de acúmulo, a revolução perpétua da produção, do comércio, das finanças e do consumo. O capitalismo encarna uma significação imaginária social nova: a expansão ilimitada do ‘domínio racional’”. (CASTORIADIS, 1987, p. 19-20)..

continente europeu, ainda não haviam alcançado o estágio de aperfeiçoamento contínuo que só as Luzes podiam propiciar. Cobia-lhe, pois, como afirmou I. Kant, “dar leis a todos os outros” (KANT, 1994, p. 35).

Essa “concepção geopolítica” da filosofia, como a denomina Catherine König-Pralong, que serviu à legitimação dos impérios nascentes e à dominação econômica que se seguiu, realizou uma “dupla colonização intelectual”:

[...] a colonização do resto do mundo, objeto de missões científicas desde o século XVI, e a do passado, ou passados nacionais. A primeira acompanha a legitimação da superioridade sociocultural do Ocidente. A segunda deriva das concepções da modernidade. As duas são estreitamente imbricadas. (KÖNIG-PRALONG, 2019, p. 13)¹⁴

Assim, a “colônia filosófica” avançou na dominação do espaço e do tempo, consagrando a cultura europeia como o lugar natural da filosofia e da ciência e como o ápice do desenvolvimento humano em direção ao progresso. Eis como se constitui aquilo que Walter Mignolo denominou o “lado mais escuro da Modernidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2): essa patente “contradição entre os ideais universalistas e as práticas discriminatórias” (DIOUF, 2017, p. 20) que está até hoje em ação e se pratica sob a forma paradoxal de um pensamento desencarnado.

Nessa “colônia”, o argumento político era o progresso da civilização; mas a motivação filosófica, que deu origem à metafísica, era a de que, para tratar de problemas que

[...] escapam às percepções [e cuja] compreensão transcende o senso comum, fruto da experiência sensorial... o homem deveria separar seu espírito dos

¹⁴ “A imagem de um Ocidente crítico, racional, analítico e consciente de si repousava, diz ainda a autora, sobre uma base ideológica que fazia da filosofia a natureza e a cultura próprias aos povos da Europa moderna.” (CASTORIADIS, 1987, p. 31).

sentidos, destacando-o, a uma só vez, do mundo tal como por eles é transmitido e das sensações — ou paixões — causadas pelos objetos sensíveis. (ARENDDT, 1981, p. 32).

Eis, portanto, as origens ideológicas da saga da perda do mundo e do corpo, ela própria derivada de uma clivagem entre a condição de filósofo e a realidade do mundo fenomenal, como Arendt explicou: “o filósofo, na medida em que é filósofo e não (o que, evidentemente, ele também é) ‘um homem como você e eu’ se retira do mundo dos fenômenos...” (ARENDDT, 1981, p. 32). Esse é o preço do pensamento que pretende se fazer universal: ele deve seguir o exigente movimento da abstração, que o indispõe contra tudo que define sua inserção no mundo dos seres que habitam um lugar, uma pele, uma história. Ora, a filosofia que assim se institui é o pensamento

[...] não do que se produz em um não-lugar, mas daquilo que, escrito desde um lugar, aparece como válido para todo lugar, sem exceção. As condições terrestres, materiais de produção do universal não parecem em nada determiná-lo. Lugares, rostos, corpos modelados pela filosofia são, assim, meros acidentes. (KISUKIDI, 2017, p. 53)

É, pois, a experiência da corporeidade que se encontra liminarmente abolida da prática do “filósofo na medida que é filósofo”: não visando senão o universal imanente, esse “apoio desde sempre oferecido à potência terrível do entendimento” (CASTORIADIS, 1987, p. 42-43)¹⁵, o filósofo faz como se pudesse de fato abstrair-se de toda materialidade, como se pudesse liberar-se da incômoda particularidade que finalmente o determina e o relembra que ele “nada mais é do que um homem [sic] como você e eu” (CASTORIADIS, 1987, p. 42-43). Porém, viu-se ao longo da história que o que deveria ser um artifício destinado a extinguir-se quando, de volta ao

¹⁵ Cornelius Castoriadis define o universal imanente como “a possibilidade de tratar o que só existe como um isto absoluto enquanto pura instância ou exemplar de uma generalidade que esgotaria sua essência.” (CASTORIADIS, 1987, p. 42-43).

mundo dos fenômenos que havia abandonado, o filósofo devesse por fim se prestar, ele também, a essas atividades corriqueiras que definem o cotidiano dos seres que são multitude — o que deveria ser apenas uma escapada acaba por se tornar um modo de vida: modo de vida decerto fantasmático, mas não menos real em suas graves consequências. Não havendo em nenhuma parte um “mundo dos eleitos” (ARENDETT, 1981, p. 32) nem um “corpo universal”, o filósofo apenas se ilude ao pensar que habita um corpo in-diferente, um corpo indiferente à realidade sensível: há muito já, as teorias críticas contemporâneas (pós-estruturalismos, feminismos, teorias críticas da raça, estudos pós- e decoloniais) derrubaram por terra essa pretensão:

O corpo do filósofo — por mais espiritualizado que ele seja — não é um corpo indiferente. Em uma palavra: ele é masculino, branco, burguês, europeu, habitante dos centros. É o corpo do dominante. (KISUKIDI, 2017, p. 54)

No entanto, a ruptura com esse modo de ser que influenciou tão duravelmente a cultura ocidental não é uma tarefa simples, pois ela implica, mais do que a mera admissão intelectual de um equívoco, ou retificação de visada epistemológica, a conversão de todo um modo de ser que definiu, pelo menos do século XVII até aqui, o “filósofo profissional”, sua formação, sua prática. Susan Bordo analisou como essa filosofia desencarnada, filosofia de “cabeças falantes”, realizou também a colonização do feminino, em sua “fuga para a objetividade” (BORDO, 1987, p. 3)¹⁶: ora a denegação dos afetos e da sensibilidade nada mais é do que adoção de uma “atitude anticultural” que se torna, do ponto de vista teórico, cada vez mais insustentável, ainda que esteja tão profundamente entranhada no fazer filosófico:

¹⁶ Os trabalhos de Nicole Loraux sobre a Antiguidade ajudam a entender, porém, que a denegação do feminino deita raízes na Antiguidade, constituindo-se em pilar da ideologia cívica ateniense. (cf., p. ex., Nicole Loraux, 1994).

A atitude anticultural é profundamente enraizada na filosofia. Ela foi essencial para a concepção da disciplina como “supervisora da cultura”, capaz de, transcendendo a história, identificar uma sua “estrutura neutra” última, a partir da qual situar outros empreendimentos humanos ou descrever a realidade. Essa atitude se provou cada vez mais difícil de ser sustentada pela filosofia... A filosofia foi forçada a reconhecer que suas questões “permanentes” e suas preocupações “atemporais” são o produto de circunstâncias culturais muito particulares. (BORDO, 1987, p. 3)

Não sem razão, Bordo acrescenta que é preciso levar essa lição para a sala de aula, o que não se constitui em nada uma tarefa fácil: ao contrário, supõe uma verdadeira conversão das atitudes, das disposições, dos esquemas mentais, das representações que a área vem instituindo. Contudo, romper com a indiferença parece ser a exigência mais crucial da filosofia se ela pretende ser, de fato, uma prática de questionamento permanente das verdades da tribo — das tribos que povoam a sociedade, mas, antes de qualquer outra coisa, da tribo dos filósofos. E, isso, como bem assinalou Isabelle Stengers, ao criticar o “imenso orgulho” que está implicado na retórica da “defesa” dos outros, não para justificar aqueles que foram historicamente dominados — nesse domínio, há tempos eles tomaram a palavra e a ação — mas para nos prevenir da completa inutilidade, da mais profunda infertilidade de nosso pensamento:

A maldição proferida contra a “tolerância” não procede de uma preocupação com a justiça. Não se trata de, referindo-me aos “outros”, defendê-los, como se suas práticas, que nós desqualificamos, tivessem necessidade de que nós, nós ainda, lhes façamos justiça. Trata-se ainda e sempre... da referência à ciência a ser construída... (STENGER, 2017, p. 17)

“Novos” desafios para uma filosofia da educação

Coloca-se, assim, com especial agudeza, a questão da filosofia da educação a ser construída sob as bases das críticas que ecoam, precisamente, das sombras projetadas pelas Luzes da modernidade, e que revelam a face violenta de uma dominação que, na medida em que fez da educação seu instrumento privilegiado, foi naturalizada e interiorizada por aqueles que oprimia (MACEDO, 2016, p. 30)¹⁷.

À violência física do campo de batalha sucedeu a violência psicológica da sala de aula. Enquanto a brutalidade da primeira saltava aos olhos, a da segunda se vestia de boas intenções... (THIONG’O, 2011, p. 28)

Pois, tal como o movimento filosófico que lhe servia de base, a escola também contribuiu, ali onde se implantou, para a instalação desse “lado mais escuro da Modernidade” de que fala Walter Mignolo, operando a sistemática desconstrução da cultura dos povos colonizados, nativos das Américas, da África, da Ásia. Como observa Ngugi wa Thiong’o, o controle colonial se efetivou como uma dupla operação, na qual à destruição ou sistemática desvalorização da cultura dos colonizados respondia a glorificação incessante da língua e da cultura do colonizador (THIONG’O, 2011, p. 38-39) — em nosso caso, a sistemática desvalorização das culturas negras e ameríndias. Foi longo, portanto, o caminho daqueles que, sem voz e sem língua, sem cultura e sem lugar na geopolítica da dominação, empreenderam tomar em mãos o relato de sua história, na defesa de seu território:

¹⁷ Assim, por exemplo, referindo-se ao grande Léopold Sédar Senghor — fundador do movimento da Négritude e um dos primeiros pensadores africanos a defenderem a existência de uma civilização africana, introduzindo ainda as noções de africanidade e ancestralidade — um artigo recente afirma: “O vínculo com o ideal de uma civilização europeia levou os escritores da Négritude a se expressarem preferencialmente em língua francesa; mesmo depois da independência, esse foi o molde em que se formariam as elites africanas.” (DURÃO, 2016, p. 30).

O pessoal da FUNAI me deu uma rede muito grande de algodão, e todo tipo de roupas. Tudo isso me deixava muito feliz. Eu me dizia: “Por que não imitar os brancos e tornar-me um deles?” Eu já não desejava senão uma coisa: parecer-me com eles! [...] Muito mais tarde, eu cresci e tornei-me adulto... Voltando para a floresta, eu me disse: “Eu ainda sou jovem, no entanto conheço um pouco de português”. Nos primeiros tempos, Omama nos deu essa terra... Não devo protegê-la? [...] Eu não sei falar com os brancos. Quando eu tento imitá-los, minhas palavras fogem e ou se embaraçam, mesmo se meu pensamento permanece de pé! Minha língua não estaria tão confusa se eu falasse aos meus! Mas, que importa!, como vocês não me escutam, eu vou tentar! Assim minhas palavras ficarão mais fortes e talvez um dia cheguem a inquietar os grandes homens dos brancos! (KOPENAWA; ALBERT, 2010, p. 510-512)

Não é possível, porém, deixar de mencionar este outro aspecto constitutivo da cultura escolar, que é a imposição de um ideal de nação, de família, de moralidade consistente com a ideologia dominante — e que alguns pretendem ressuscitar na atualidade brasileira. O pesado histórico da atuação educativa e, particularmente, da escola pública moderna não pode, contudo, servir de álibi para o abandono de sua causa. Como bem observa Stengers, o professor não é decerto culpado dos crimes cometidos em nome da pedagogia, mas ele é ainda “seu herdeiro”, e deve pensar e falar tendo em mente a multitude daqueles que jamais entenderam o que o ensino deles pretendia (STENGERS, 2017, p. 130), forçados a se submeter a uma lógica tão implacável quanto irrealizável.

Ainda aqui, a questão não se mostra nada simples: ela diz respeito ao sentido que a noção de formação comum pode ainda ter entre nós, hoje, quando sofremos o enorme contraste entre, por um lado, o que a sociedade deveras avançou na direção da crítica ao dogmatismo e da abertura à pluralidade e, por outro, as ameaças de recrudescimento do dogmatismo e da intolerância.

A filosofia da educação, não há como negar, é tributária das virtudes e dos males da “colônia filosófica” que a engendrou, tanto quanto é ativa protagonista do que em nome da educação para a Modernidade se praticou. Muito especialmente, no entanto, ela se vê confrontada à problemática que envolve a própria concepção de uma formação comum, que depende de redefinição do próprio conceito de “universal”.

Não existe exemplo concreto de uma abstração que possa pretender ser somente a encarnação dessa ideia abstrata, e nada mais. Não existe, pois, país que possa ser um modelo para um outro país, ainda que a concepção da modernidade como “recuperação do atraso” impunha justamente tais modelos. [...] Os conceitos universais da Modernidade política encontram conceitos, categorias, instituições e práticas que lhes preexistem, e através dos quais eles são diferentemente traduzidos e configurados. (CHAKRABARTY, 2009, p. 19-20)

Essa problemática impõe, inicialmente, o respeito e, mesmo, o cultivo da tensão entre a necessidade de uma representação que inspire e comunique o humano e as múltiplas formas de realmente encarná-lo. (CHAKRABARTY, 2009). Como bem propõe Judith Butler, não basta que aceitemos o limite de nossas representações antropológicas, que entendamos que elas são bem sucedidas ali mesmo onde fracassam, indicando-nos o que ainda está por descobrir, o que ainda nos falta no conhecimento da pluralidade de que é feito nosso mundo; é preciso, pois, que nossa representação do humano estampe claramente seu fracasso: “Há algo de irrepresentável que entretanto buscamos representar, e esse paradoxo deve ser preservado pela representação que fornecemos ao humano” (BUTLER, 2005, p. 178).

A natureza da teoria é falar a língua do conceito: refletindo sobre o humano, sua tarefa é “reencontrar no isto individual o que ultrapassa o indivíduo e nele representa o universal” (CASTORIADIS, 1987, p. 47); no entanto, ela se defronta constantemente com o fato de que o humano, tanto

individual quanto coletivamente, é irredutível à linguagem do universal (CASTORIADIS, 1987, p. 47). Assim, o “fracasso” das tentativas de representar o humano são a vitória do pensamento da pluralidade contra as tentações do dogmatismo; de forma que, longe de pretender recusar o universal necessário à vida do pensamento, é preciso saber, a cada vez, *expor seus limites*, criticando incessantemente as noções correntes de universalidade. Para tanto, a autora propõe a estratégia do “não ainda” (*not yet*):

[...] aquilo que permanece “irrealizado” pelo universal o constitui essencialmente. O universal começa a se articular precisamente através de desafios à sua formulação existente, e este desafio emerge daqueles [indivíduos e grupos] que ele deixa a descoberto, que não têm direito de ocupar o lugar do “quem”, mas que, no entanto, exigem que o universal como tal os inclua. (BUTLER, 2002, p. 47)

Mas como contribuir para a formação de profissionais da educação dispostos a enfrentar o desafio cotidiano de colocar em dúvida suas certezas, e fazer-se disponíveis para este “não ainda” que é condição do próprio pensamento? Como fazê-lo de forma a que eles, por sua vez, possam formar indivíduos capazes de encarnar o que esta definição de Butler propõe? Sem qualquer dúvida, não por meio de ensinamentos teóricos, destinados a permanecer abstratos e vazios. Este é o grande equívoco com que se esbarraram, nas últimas décadas, os projetos de educação ética da escola pública brasileira: o esquecimento da lição de Aristóteles, de que a ética não é um conhecimento, mas uma prática.

Como se pode verificar, a questão assume aqui uma dupla dimensão: uma face propriamente epistemológica, que diz respeito à crítica de nosso fazer filosófico e outra relativa ao objeto desse fazer, que é a prática de formação humana. Dupla dimensão, mas uma só questão, profunda, múltipla, abrangente, que convocamos ao insistir na urgência de, em ambas as atividades, recuperarmos a corporeidade esquecida e voltarmos a estar — se é que algum dia de fato estivemos — presentes no mundo compartilhado,

vastíssimo mundo da multiplicidade humana, compulsoriamente aproximado de nós por uma crise climática e civilizacional sem precedentes na história da humanidade, de que a filosofia se fez cúmplice (cf. DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2017; VALENTIM, 2018).

O problema com que nos defrontamos é tratado com extraordinária destreza e ousadia por Bruno Latour, que demonstra, sob as luzes da mais estrita contemporaneidade, que o paradoxo da universalidade não é um problema lógico da mais alta importância *senão* por ser um problema político crucial, por ele definido como exigência de conciliação de “dois movimentos complementares que a modernização havia tornado contraditórios: se *apegar* a um solo, por um lado, se *mundializar*, por outro.” (LATOURE, 2017, p. 117)¹⁸

Querer fazer caber em fronteiras nacionais, regionais, étnicas, identitárias os seres que animam os territórios em luta que compõem o Terrestre não tem sentido; pretender esquivar-se dessas lutas de territórios para “passar a um nível global” e tomar a Terra “como um todo”, tampouco. (LATOURE, 2017, p. 118)

A proposta de Latour, coerente com seu pensamento, é a de que comecemos por dar a palavra a outros testemunhos, fazer valer outras experiências que somente elas poderão nos permitir reconstituir a intensa pluralidade de modos de ser a que o corpo no mundo dá acesso — ou, em suas palavras, de “retomar a descrição dos terrenos de vida tornados invisíveis” (LATOURE, 2017, 119).

O que fazer? *Para começar, descrever*. Como poderíamos agir politicamente sem ter inventariado, esquadrinhado, medido, centímetro por centímetro, ilustração por ilustração, indivíduo por indivíduo, do que se compõe para nós o Terrestre? (LATOURE, 2017, p. 119)

¹⁸ Bruno Latour, *Où atterrir? Comment s’orienter en politique*. Paris: La Découverte, 2017, p. 117.

A proposta de Latour não é demissão em relação à reflexão é, ao contrário, o de retomada dessa reflexão em acepção mais radical, inventiva, que é aquela capaz de responder, não às questões internas de uma prática voltada para seu umbigo conceitual, mas aos desafios de seu tempo (LATOURE, 2004, p. 232)¹⁹.

... Recuperar o corpo-mundo²⁰

[...] Educados pelo conhecimento filosófico e científico, nós não temos qualquer dificuldade hoje em renunciar à nossa própria experiência ou em desvalorizar nosso próprio ponto de vista sobre o mundo para adotar o do “Eu-penso”. (STENGERS, 2017, p. 83)

¹⁹ “[...] quero mostrar que, assim como o Iluminismo beneficiou-se em grande parte da disposição de uma muito poderosa ferramenta de descrição, a das questões de fato, excelente para desmascarar inúmeras crenças, poderes e ilusões, ele se descobriu totalmente desarmado uma vez que as questões de fato passaram, por sua vez, a ser consumidas pelo mesmo ímpeto de desmascaramento. Desde então, as luzes do Iluminismo foram lentamente desligadas, e uma espécie de escuridão parece ter caído sobre os campi universitários. Minha pergunta é, assim: podemos conceber outra poderosa ferramenta de descrição capaz de lidar agora com questões de interesse e cujo objetivo não mais será o de desmascarar, mas o de proteger e cuidar, como diria Donna Haraway? É realmente possível para transformar o impulso crítico no ethos de alguém que adiciona realidade às questões de fato, ao invés de subtrai-la? Para dizer de outra forma, qual é a diferença entre desconstrução e construtivismo?” (LATOURE, 2004, p. 232).

²⁰ A expressão é inspirada pelo título que Mbembé e Sarr (2017) concedem à coletânea que resulta da primeira edição dos já famosos Ateliers de la pensée — encontro bianual que reúne filósofos, intelectuais e artistas do continente africano e sua diáspora em Dakar e em Saint-Louis-du-Sénégal: *Écrire l’Afrique-monde*. Para os autores, tratou-se, e trata-se ainda, de abrir as fecundas discussões que têm o continente africano e sua experiência como objeto e razão de ser às dimensões do mundo atual: “Buscando, nesse início de século, restaurar o parentesco de identidade entre a África e o mundo, são as diversas maneiras possíveis de ser do mundo, de ser mundo, de fazer mundo que é preciso expor”, dizem os autores (MBEMBÉ; SARR, 2017, p. 11). Parafraseando, pois: o conceito de “corpo-mundo” diz respeito a essas formas sempre muito particulares de ser do mundo, de ser mundo e de fazer mundo a que o corpo, na medida em que nos recusamos a ignorá-lo, dá acesso.

“O que se faz com o corpo em sala de aula?” — pergunta bell hooks (1999, p. 145), observando não conseguir se lembrar dos corpos de seus professores e professoras: é como se eles não tivessem estado lá. Mas, como é apenas possível que do trato pedagógico tenha estado apartada esta dimensão imediata da presença? A resposta é evidente: na tradição do ambiente escolar moderno, o corpo é aquilo que, em benefício da potência da cognição, mas também da disciplina (FOUCAULT, 1975), deve ser calado em suas expressões próprias. Faz-se portanto do corpo um recurso, uma alavanca, um trampolim, um complexo de sensações que, treinadas e controladas, dão finalmente acesso às operações mentais mais sofisticadas — mas, até lá, porém, será preciso cuidar para que esse ineliminável ponto de apoio da aprendizagem não se transforme em empecilho. Porém, também em nome da socialização, busca-se acostumar o corpo a habitar o espaço comum de acordo com as regras preestabelecidas de convivência e de disciplina sobretudo no trato com os recém-chegados, a turbulenta imediatez deve ser neutralizada, de forma que, ali onde estava o ímpeto corpóreo seja, agora, a atenção e a disposição mental para a aquisição de novos hábitos e conhecimentos.

Mas, no ambiente escolar, a denegação do corpo responde também pela histórica recusa que marca essa instituição no tratamento de toda a complexa pluralidade que os corpos trazem inexoravelmente à tona no convívio diário: sexualidade, pertencimento de raça, gênero e religião... Mas, se hoje é urgente, e é “[...] crucial que aprendamos a entrar na sala de aula ‘inteiras’, e não como ‘espíritos descorporificados’” (hooks, 1999, p. 147), é porque, queira-se ou não, em nossa sociedade torna-se cada vez mais impossível continuar a ignorar sistematicamente a corporeidade sem que, ao invés de se controlarem, os conflitos explodam em sala de aula com ainda maior virulência.

Face a essa situação, as alternativas com que se defronta hoje a prática da educação comum são, ao que parece, apenas duas: a mais trabalhosa e difícil implica em transformar radicalmente a formação dos professores, preparando-os para enfim convocar sem medo a corporeidade para sua sala de aula; a mais rápida e seguramente a mais danosa é tentar

introduzir, pela via da doutrinação e da censura institucionais, um improvável controle que, de fato, acarretará em enormes conflitos e substancial retrocesso para a educação e, assim, para sociedade brasileira. E isso porque

[...] a crítica da hegemonia do discurso ocidental é já antiga, mas sofre uma aceleração na atualidade, quando somos todos chamados a “[...] viver com os migrantes e outras multitudes que, à primeira vista, não são absolutamente dos nossos”. (MBEMBÉ; SARR, 2017, p. 10)

Cabe-nos, portanto, na condição de pesquisadores interessados e comprometidos com a formação humana e, mais particularmente, com a educação comum, refletir sobre as condições, os meios e as vias necessárias à tarefa da formação do professor capaz de integrar a corporeidade em sua prática docente. Uma parte essencial desta tarefa implica em proceder à crítica das representações antropológicas que vêm servindo de base à teoria e prática da educação, e a ela buscamos nos dedicar em nossas pesquisas há já algum tempo. Contudo, se a urgência que descrevemos como componente central de nossa atualidade nos impele a ir além da crítica à filosofia herdada e às clivagens que instituiu tão duravelmente, é porque parece ter chegado a hora de, ampliando o alcance dessa crítica, voltá-la para nosso próprio fazer filosófico. Para tanto, o ambiente intelectual nunca foi paradoxalmente mais propício: pois é quando as ameaças de retrocesso impostas pela ressurgência por toda parte da intolerância e do ódio mais se avolumam que a crítica à “colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2)²¹ da filosofia se faz mais difundida

²¹ “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. [...] A tese básica — no universo específico do discurso tal como foi especificado — é a seguinte: a ‘modernidade’ é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’. A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade — não há modernidade sem colonialidade. [...] ...o pensamento e a ação descoloniais surgiram e se desdobraram, do século XVI em diante, como respostas às inclinações opressivas e imperiais

e profícua, e que numerosos trabalhos nos anunciam a enorme riqueza de modos de vida outros, que, instalados em culturas outras, nos convidam a pensar o multiverso (STENGERS, 2007).

Trata-se, então, de realizar um duplo movimento, indo e vindo em duas operações consecutivas e complementares: por um lado, seguindo o conselho de Dipesh Chakrabarty e aplicando-o ao campo específico de atuação que é o nosso, *provincializar a filosofia da educação* (CHAKABARTY, 2009, p. 22), isso é, reconhecer o caráter particular e histórico de conceitos, teorias e hábitos mentais que são o patrimônio dessa disciplina e que, tendo sido longamente apresentados como universais, devem agora se submeter a um sistemático controle que visa, longe de recusá-los, “criar uma produtiva tensão entre os gestos de pensamento que se situam *em lugar nenhum* e as maneiras particulares de estar no mundo” (CHAKABARTY, 2009, p. 28).

Por outro lado, e complementarmente, trata-se de *abrir o discurso da filosofia da educação às dimensões do cosmos* (STENGERS, 2007, p. 74)²², isso é, justamente a essas “diversas maneiras possíveis de ser do mundo, de ser mundo, de fazer mundo” (MBEMBÉ; SARR, 2017, p. 7-8), tal como delas hoje testemunham aqueles e aquelas que aceitam

[...] retomar para si a tarefa essencial que não poderia ser delegada a outros – ler, escrever, decifrar, descodificar, desenhar e interrogar nossa época, bloqueando essas línguas (nossas e dos outros) nas quais nos falamos palavras mudas; reabilitar, do próprio ato do pensamento, uma forma de errância que é

dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, onde são acionados. No entanto, ‘a consciência e o conceito de descolonização’, como terceira opção ao capitalismo e ao comunismo, se materializou nas conferências de Bandung [Indonésia, 1955] e dos países não alinhados. Esse é o cenário da transformação de um mundo policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000.” (MIGNOLO, 2017, p. 2-3). Cf., também Quijano (2000).

²²: “[...] o cosmos não corresponde a nenhuma condição, não funda qualquer exigência. Ele cria a questão dos modos de coexistência possível, sem hierarquia, do conjunto de invenções de não-equivalência, de valores e de obrigações pelas quais se afirmam as existências emaranhadas que o compõem.” (STENGERS, 2007, p. 74).

condição da surpresa... (MBEMBE; SARR, 2017, p. 8-9).

Os dois movimentos, opostos, não são, evidentemente, isolados nem muito menos irreconciliáveis: a verificação sistemática da regionalidade do saber instituído e identificação de seus limites é condição para o questionamento da “diferença colonial” (MIGNOLO, 2013)²³ e, assim, talvez, para a adoção de uma atitude de disponibilidade aos “mundos múltiplos e divergentes” que, por sua total estranheza, promovem o curto-circuito de nossas referências mais básicas e essenciais (VALENTIM, 2018). Mas deve-se convir que eles correspondem a um enorme desafio, que é o de nos estranharmos da “[...] colonialidade de nossa experiência de sentir, da *aesthetika* que até aqui nos definiu” (MIGNOLO, 2015, p. 32-33).

Nessa tarefa, somos, portanto, e mais do que nunca, sujeitos de uma investigação que nos visa como primeiros objetos da conversão que propõe. De forma que, também no que nos concerne, não é apenas a força do convencimento intelectual, da justeza conceitual que nos guiará. Será preciso fazer apelo a uma outra dimensão: porque não se trata apenas de produzir discursos críticos, mas de aprender, com uma “multiplicidade de gestos, de campos e de estilos que vão da música à dança, da arquitetura à fotografia e ao cinema” (MBEMBÉ; SARR, 2017, p. 11), com essas “artes do vivente” que se ilustram nas práticas da escritura, da criação, da

²³ “A diferença colonial é... a transformação da diferença cultural em valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro. Noções como ‘Novo Mundo’, ‘Terceiro Mundo’, ‘Países Emergentes’ não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica controla o conhecimento. A diferença colonial é uma estratégia fundamental, antes e agora, para rebaixar populações e regiões do mundo. Como transforma diferenças em valores, dessa maneira, pela diferença colonial, a América Latina não é apenas diferente da Europa; desde Buffon e Hegel, é uma zona inferior do mundo com suas populações e suas faunas, seus crocodilos e seus pântanos. E assim em tudo. Os asiáticos não são amarelos. Foram decretados amarelos por Lineu e hierarquizados por Kant. Os chineses sabem que foram classificados e hierarquizados amarelos e disso não se esquecem. Tampouco os japoneses, embora tenham outra estratégia. A classificação e a hierarquização é um assunto epistêmico na construção da colonialidade do poder” (MIGNOLO, 2013, s/p)

interpretação e da imaginação, de quantos modos é possível ser humano, *and yet* (MBEMBÉ; SARR, 2017, p. 11).

Referências

- ARENDDT, Hannah. *La vie de l'esprit*. Paris: PUF, 1981.
- ARISTOTELES. *De Anima, Œuvres complètes*. Paris: Flammarion, s. d. (= DA)
- ARISTOTELES. *Étique à Nicomaque, Œuvres complètes*. Paris: Flammarion, s. d. (= Nic)
- AUBRY, Gwenaëlle. *Dieu sans puissance*. Dunamis et energieia chez Aristote et Platon. Paris: Vrin, 2006.
- BORDO, Susan. *The Flight to objectivity*. Albany: State University of New York Press, 1987.
- BUTLER, Judith. Universality in Culture. In: BUTLER, Judith. *For love of Country?* Boston: Beacon Press, 2002. p. 45-52.
- BUTLER, Judith. *Vie précaire*. Les pouvoir du deuil et de la violence après le 11 septembre 2001. Paris: Ed. Amsterdam, 2005.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CHAKRABARTY, Dipesh. *Provincialiser l'Europe*. La pensée postcoloniale et la différence historique. Paris: Ed. Amsterdam, 2009.
- DANOWSKI, Deborah; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e afins*. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2017.
- DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1967.
- DIOUF, Mamadou. Universalisme (européen?) à l'épreuve des histoires indigènes. In: MBEME, Achille; SARR, Felwine (Orgs.). *Écrire l'Afrique-Monde*. Dakar: Jimsaan, 2017. p. 7-13.
- DO VALLE, Lílian. A ilusão cognitivista. Raízes antropológicas do discurso educacional contemporâneo. (Projeto de Pesquisa) Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2002.
- DO VALLE, Lílian. O sujeito isolado. Raízes antropológicas da socialização e da identidade contemporâneas. (Projeto de Pesquisa) Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2005.
- DO VALLE, Lílian. Para além do sujeito isolado. Modos antigos e contemporâneos de presença e ação. (Projeto de Pesquisa) Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2008.
- DO VALLE, Lílian. Para além do sujeito isolado II– presença e ação na autoformação humana. (Projeto de Pesquisa) Rio de Janeiro: UERJ/CNPq, 2011.
- DURÃO, Gustavo de Andrade Durão. Négritude, construção e contestação do pensamento político-intelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961). In:

- MACEDO, José Rivair . *O Pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016, p. 30.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- GAUTHIER-MUZELLEC, Marie-Hélène. Aristote. In: MARZANO, Michela (Org.). *Dictionnaire du corps*. Paris: PUF, 2007. p. 73-76.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. *A produção da presença*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.
- hooks, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 143-156.
- KANT, Immanuel. *Idée d'une histoire universelle*. Paris: Nathan, 1994.
- KISUKIDI, Nadia Yala. L'æticia africana. Philosophie, décolonisation et mélancolie. In: MBEME, Achille; SARR, Felwine (Orgs.). *Écrire l'Afrique-Monde*. Dakar: Jimsaan, 2017. p. 51-70.
- KÖNIG-PRALONG, Catherine. *La colonie philosophique*. Paris: EHESS Éditions, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *La Chute du ciel. Paroles d'un chaman Yanomami*. Paris: Plon, 2010.
- LATOURET, Bruno. *Où Atterrir?* Paris: La Découverte, 2017.
- LATOURET, Bruno. Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 30, n. 2, p. 225-248, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1086/421123>. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/421123>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- LÉVY, Pierre. “Revolução virtual”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 ago. 1998.
- LOPES LOURO, Guacira. *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LORAUX, Nicole. *A invenção de Atenas*. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1994.
- LORAUX, Nicole. La formation de l'Athènes bourgeoise. In: VIDAL-NAQUET, Pierre (Org.). *La démocratie grecque vue d'ailleurs*. Paris: Flammarion, 1990. p. 161-210.
- MACEDO, José Rivair Macedo, *O Pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016.
- MBEMBÉ, Achille. Necropolitics. *Public Culture*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 11-40, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1215%2F08992363-15-1-11>. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/public-culture/article-abstract/15/1/11/31714/Necropolitics?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- MBEME, Achille; SARR, Felwine. *Écrire l'Afrique-Monde*. Dakar: Jimsaan, 2017.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade. O lado mais escuro da Modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>.

Acesso em: 23 mar. 2019.

MIGNOLO, Walter. Descolonialidade como caminho para a cooperação. *IHU Online. Revista do Instituto Humanitas*, São Leopoldo, n. 431, 2013. Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao. Acesso em: 24 mar. 2019.

MIGNOLO, Walter. *La Désobéissance épistémique*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2015. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6509-5>.

PERKINS, Mary Anne. *Christendom and European Identity*. The Legacy of a Grand Narrative since 1789. Berlin-New York: De Gruyter, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110914610>.

QUIJANO, Anibal. Coloniality of power, ethnocentrism and Latin America. *Neplanta*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 553-580, 2000.

RODRIGO, Pierre. *Aristote. Une philosophie pratique. Praxis, politique et bonheur*. Paris: Vrin, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.vrin.652>.

ROMANO, Claude. *Les repères éblouissants*. Renouveler la phénoménologie. Paris: PUF, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3917/puf.roman.2019.01>.

STEINER, George. *Real presences*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 69, p. 442-464, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>. Acesso em: 4 fev. 2019.

STENGERS, Isabelle. *Pour en finir avec la tolérance*. Cosmopolitiques VII. Paris: Ed. de la Découverte, 2017.

THIONG'O, Ngugi wa. *Décoloniser l'esprit*. Paris: La Fabrique, 2011.

VALENTIM, Marco Antônio. *Extramundandade e sobrenatureza*. Ensaios de ontologia infundamental. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

VALÉRY, Paul. *Tel Quel, in Œuvres*. Paris: Gallimard, s. d.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A Inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Ubu, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

Data de registro: 14/03/2022

Data de aceite: 20/07/2022



O que é espiritualidade e como podemos abordá-la no ambiente escolar

*Marco Aurélio Corrêa Martins**

Resumo: O conceito de espiritualidade laica pode permitir um espaço na educação escolar para tratar de questões que, por serem públicas e de foro privado, envolvem a vida cotidiana nas mais diversas facetas, incluindo a política, as relações sociais e culturais, por isso precisam ser convenientemente tratadas. Ensaiar, pois, uma abordagem educacional dessa relação é importante em nosso momento histórico no qual a vida social e política são assaltadas por certa religiosidade ou crença. A partir da leitura de um historiador e três filósofos, o texto procura definir uma espiritualidade não apenas laica, mas que possibilite o diálogo entre o laico, o ateu, o agnóstico, o religioso etc. Para tanto, aposta-se na filosofia e procura encontrar pistas para a ação pedagógica. Conflui o conceito para a existência de determinações históricas, culturais e existenciais e destaca apontamentos para a educação nos quais se admite uma pluralidade de espiritualidades.

Palavras-chave: Espiritualidade Laica; Educação Laica; Educação e Espiritualidade

What is spirituality and how we can approach it in the school environment

Abstract: The concept of secular spirituality can allow a space in school education to deal with issues that, being public or private, involve daily life in the most diverse facets, including politics, social and cultural relations, and therefore need to be

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor Adjunto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: marcoareliocorrearmartins@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7947746503172967>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3362-1300>.

conveniently dealt with. Rehearsing, therefore, an educational approach to this relationship is important in our historical moment in which social and political life is assaulted by a certain religiosity or belief. Based on the reading of one historian and three philosophers, the text seeks to define a spirituality that is not only secular, but one that enables dialogue between the secular, the atheistic, the agnostic, the religious etc. To this end, it relies on philosophy and tries to find clues for pedagogical action. It makes the concept converge to the existence of historical, cultural, and existential determinations, and highlights notes for education in which a plurality of spiritualities is admitted.

Key-words: Secular Spirituality; Secular Education; Education and Spirituality

Qué es la espiritualidad y cómo podemos abordarla en el ámbito escolar

Resumen: El concepto de espiritualidad laica puede permitir un espacio en la educación escolar para abordar temas que, siendo públicos y privados, involucran la vida cotidiana en las más diversas facetas, incluyendo la política, las relaciones sociales y culturales, por lo que requieren ser tratados convenientemente. Ensayar, por lo tanto, una aproximación educativa a esta relación es importante en nuestro momento histórico en el que la vida social y política se ve asaltada por una determinada religiosidad o creencia. A partir de la lectura de un historiador y tres filósofos, el texto busca definir una espiritualidad que no solo sea laica, sino que posibilite el diálogo entre lo laico, lo ateo, lo agnóstico, lo religioso, etc. Para eso, apuesta por la filosofía y busca encontrar pistas para la acción pedagógica. Hace converger el concepto a la existencia de determinaciones históricas, culturales y existenciales y destaca notas para una educación en la que se admite una pluralidad de espiritualidades.

Palabras llave: Espiritualidad Secular; Educación Laica; Educación y Espiritualidad

Introdução

O embate entre católicos e liberais no século XIX, especialmente no Brasil, a partir da década de 1870, em torno da concepção do Estado laico, repercutiu na formulação de políticas públicas de educação e que são enfrentadas até o presente, como a orientação religiosa nas escolas, o caráter moral da religião na formação do indivíduo, o financiamento de instituições escolares confessionais tidas como filantrópicas, o ensino religioso como disciplina do currículo escolar etc.

Os republicanos, especialmente liberais e positivistas, defensores da laicidade, propuseram romper com a catolicidade do Império, por haver uma religião de Estado constitucionalmente estabelecida. Nos moldes em que se deu a separação entre Igreja e Estado, no início da República, os bispos católicos passaram a condenar a proposta, alegando que a laicidade não importa em ateísmo de Estado. Na Pastoral Coletiva de 1890, os bispos chegaram a comparar o projeto brasileiro com o Estado norte-americano, fundado por protestantes, no qual, segundo esses bispos, a Igreja Católica era mais respeitada que no Brasil, fundado por católicos (PASTORAL, 1981).

Tal disputa se estendeu até a década de 1920, período rico nos debates sobre a educação pública e universal para todos os brasileiros, cujo principal empreendimento culminou, na Constituição de 1934, na formalização do direito social à educação pública, gratuita, laica e estatal, financiada por recursos públicos. Ainda que a defesa desse projeto seja uma realidade atual, bem como sua implementação, basta dizer que a Igreja Católica jamais admitiu a perda de poder e influência sobre a educação nacional brasileira. Mesmo no período da Primeira República, muitos estados já haviam reformado suas posições e admitido o ensino religioso nas escolas, como preconizava a Igreja (LEITE, 2011).

Se o Estado não tem religião — e a história parece confirmar que é melhor assim — o mesmo não se pode dizer das pessoas ou dos cidadãos. As pessoas têm religião, religiosidade, crenças, fé etc. Há, também, pessoas que são ateias, não professam religião, não adotam nenhuma religiosidade,

crença ou fé de corte religioso. Outras ainda, embora não necessariamente ateias, são céticas sobre as possibilidades de conhecer ou concluir o tema da existência de um mundo espiritual de divindades e coisas do gênero e aqui, as chamo de agnósticas.

A questão será se, a despeito de o Estado ser laico e as pessoas possuírem numerosas e variáveis formas de compreensão de temas presentes nas questões e práticas religiosas, mesmo em sua negação, cabe ao processo educativo público, estatal, admitir no currículo ou nas práticas escolares assuntos pertinentes a essa temática?

Este ensaio tenta responder ou colocar em causa esse problema, apontando como afirmativa a resposta à questão: sim, a escola pode, através do título-conceito de espiritualidade, tratar de questões tradicionalmente perpassadas pela religião ou religiosidade etc. sem prejuízo de sua laicidade, sem afastamento dos ateus e agnósticos, sem qualquer melindre às diversas crenças presentes entre os brasileiros, sem proselitismos. Tal projeto é desafiador. No entanto, não haverá aqui um projeto, mas problematizações.

Na filosofia é possível levantar algumas possibilidades. Entretanto, **não me compete**, num ensaio, esgotar tal temática. De fato, há muitas questões a serem suscitadas e resolvidas. O projeto aqui é deixar justificada uma resposta afirmativa à abordagem da espiritualidade na educação escolar.

Não podemos transigir no papel laico do Estado de abster-se de qualquer protagonismo no campo religioso e, principalmente, de atuar a partir de crenças, religiosidades, ateísmo, agnosticismo ou credo de qualquer religião sobre a sociedade. Não se deve impor, através do Estado, qualquer religião ou religiosidade, nem o ateísmo e o agnosticismo. E a religião não pode impor, nas iniciativas públicas, qualquer formulação subjugada a qualquer denominação religiosa.

Dito isso, é pretensão deste texto, apresentar algumas ideias sobre espiritualidade e sua definição, para permitir um diálogo que envolva qualquer religião ou religiosidade, crença, fé e não exclua ateus e agnósticos. Tal proposta não visa a qualquer consenso, a não ser conceitual, mas apenas a uma compreensão da vida social, pública e privada das pessoas de forma

a tornar possível o desenvolvimento de uma espiritualidade, seja ela religiosa ou não. Nesse sentido, pode-se contribuir para superar a ideia de Ensino Religioso como disciplina do currículo das escolas.

Os dados dos dois últimos censos realizados pelo **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012)** buscam conhecer a diversidade religiosa brasileira. No entanto esses dados ainda são objeto de intensos estudos e debates (CUNHA; MENEZES, 2014). A inclusão de ateus e agnósticos nas respostas ao censo, quanto ao quesito religião, ao lado da ampliação das opções de religiosos e “sem religião” (grupo que cresceu, conforme os dados), coloca em perspectiva o tema da espiritualidade.

Por fim, é preciso registrar que existe uma teologia das religiões e um ecumenismo. Mas ambas costumam estar ligadas às religiões e é importante propor, também, aos não religiosos e aos membros de religiões sem teologia. Então, entendemos teologia como discurso racional sobre os deuses, seus textos sagrados e suas religiões e/ou cultos.

Autores companheiros

O historiador francês André Vauchez (1995), no livro *A Espiritualidade na Idade Média Ocidental*, indica que o termo espiritualidade é moderno, ou seja, não existia na Idade Média a ideia de espiritualidade sobre a qual ele escreve a história; é um termo contemporâneo, moderno. Ele analisa as diversas formas de viver a espiritualidade entre grupos religiosos e sua ampliação/variação para a vida de segmentos não eclesiásticos do povo. Como historiador, coloca essas questões cronologicamente.

O aporte histórico recebido pela obra de Vauchez (1995) introduz algumas ideias importantes para esse estudo: a visão do que seja espiritualidade, ou de como vivê-la, é social, cultural e historicamente condicionada. Assim dizendo, cada época, cada região e, embora o autor esteja se referindo à Europa Ocidental na Idade Média, é possível deduzir

que, em cada religião, a espiritualidade é vivenciada e revestida de um significado próprio.

O filósofo, também francês, André Comte-Sponville (2016), no livro *O espírito do ateísmo*, introduz a ideia de que o ateu também tem ou pode ter uma espiritualidade. É sobre como se vive uma espiritualidade sem deus o tema dessa sua obra. As experiências que ele narra são conexas às das religiões. Como a história de pessoas, por exemplo, que vão conversar no final de palestras e dizer que não acreditam mais em Deus, como o caso de judeus que embora ateus, fazem as orações, vão às festas da sinagoga, pois, no fundo, embora não mais crentes, continuam judeus. Do mesmo modo, Comte-Sponville, ateu, parece ainda continuar um católico e sua visão da espiritualidade é ainda católica, embora ele tire Deus e tire o catolicismo. O autor não nega isso. Muitas de suas questões passam pela mística. Mas, quanto a quem nunca foi um religioso?

A pessoa pode se tornar atea, abandonar a religião e as crenças, contudo há valores dos quais ela não pode abandonar, pois são constitutivos de si mesmas. Por exemplo, a comunhão. Para Comte-Sponville, comunhão é partilhar sem dividir. Portanto, segundo explica, não posso comungar coisas materiais, mas posso compartilhar o amor (amor à pátria, amor à humanidade), dentre outros sentimentos. O mesmo se aplica à fidelidade, mesmo não crendo mais, a pessoa mantém aquilo que é bom do que recebeu quando acreditava. A partir disso, não se cria novos valores, mas estabelece uma nova fidedignidade a partir deles. “Pode-se viver sem religião; mas não sem comunhão, nem sem fidelidade, sem amor. O que nos une aqui é mais importante do que o que nos separa” (COMTE-SPONVILLE, 2016, p. 67). Conclui o autor que a religião é parte da espiritualidade, mas nem toda espiritualidade é religiosa. Apesar de tratar de espiritualidade para ateus, ele destaca:

Quando se fala de espiritualidade, hoje em dia, no mais das vezes é para designar uma parte no fim das contas, restrita, embora talvez, aberta para o ilimitado da nossa vida interior: a que tem relação com o absoluto, o

infinito ou a eternidade. (COMTE-SPONVILLE, 2016, p. 128)

O terceiro autor também é francês e filósofo, Luc Ferry (2012), com a obra *A revolução do amor*. Ferry foi ministro da educação no governo Chirac no início dos anos 2000. Tem uma escrita muito agradável, bela e sedutora. Ele é um prosélito da visão neoliberal. Mas ele faz uma localização muito precisa do tema espiritualidade na filosofia da contemporaneidade. Além disso, aborda o tema educação, embora não estritamente na perspectiva **aqui** buscada.

O amor sobre o qual ele fala é uma relação com um grupo estrito de pessoas com as quais você convive diretamente, especialmente o teu grupo familiar. É um individualismo próprio do liberalismo nos laços mais imediatos da convivência das pessoas. A humanidade, nessa compreensão, seria um grande depósito de possibilidades de novo amor-paixão; sendo esse o elemento que permitiu a espiritualidade como a busca da sabedoria para a vida boa.

A essa perspectiva **estou em** desacordo por preferir uma visão da coletividade e o amor para com os anônimos. É preferível pensar que existiram pessoas, outras existirão, e esse encontro geracional vai acontecer, ou não vai acontecer, mas podemos pensar numa espiritualidade que abarca os anônimos da nossa vida e amar a quem não se conhece e/ou nunca vai conhecer.

Para Ferry (2012) a ideia de uma espiritualidade laica aborrece tanto a crentes dogmáticos quanto a ateus praticantes e provoca em ambos um sentimento de repulsa. Mas seu projeto é a filosofia. Não se trata, na espiritualidade laica, de opor valores morais a valores espirituais, pois eles não são a mesma coisa. Ferry destaca que a pessoa pode ser um santo em moral, cumprir certinho todas as regras, ajudar ao próximo etc., mas envelhece, adoce, sofre e morre. Os valores religiosos não se reduzem aos valores morais e existem dois tipos de espiritualidade: a religiosa, pautada e referida a um deus, e a leiga, baseada nas grandes filosofias que não estejam a serviço de alguma religião ou à tentação de se tornar simples moral ou crítica da tradição. Essa separação entre valores morais e religiosos é

especialmente importante no momento histórico em que vivemos, onde um grupo ou vários grupos religiosos representados nas instituições políticas do Estado pretendem impor sua verdade à sociedade, não apenas pela via política, mas via legislação.

O quarto e último autor é um espanhol, catalão, Marià Corbí (2010), na obra *Para uma espiritualidade leiga*. Desse autor adoto os principais princípios e os encaminhamento para o tema educação.

Marià Corbí (2010) aponta para várias maneiras e vivências da espiritualidade conforme a organização social e cultural de povos pré-industriais. Corbí sai da história e entra na questão da existência humana e seu modo de viver neste mundo. A análise partirá para o tipo de sociedade que ele chama de “sociedade de inovação e mudanças contínuas”, sucessora das diversas sociedades das eras industriais, nas quais a religião já não consegue mais dar conta da “dimensão absoluta da realidade”.

A experiência absoluta da realidade impede que fiquemos presas a uma visão única da realidade. Nos dá outro tipo de conhecimento da realidade e abre nossa sensibilidade e coração a um amor não egocentrado pelas coisas e pelas pessoas.¹

Por uma definição de espiritualidade

Tomando um conceito de espiritualidade a partir do elaborado por Vauchez (1995) com a inspiração dos demais autores, proponho inverter a direção da proposta conceitual desse historiador. Para Vauchez (1995), a espiritualidade é uma dimensão da vida interior, leva a uma ascese e a uma relação com deus e, quando sistematizada através de textos e de ensino, torna-se uma escola de espiritualidade. Nessa perspectiva, a espiritualidade gera uma regra e as pessoas aderem a ela via tal regra. A inversão é no sentido de pensar que, embora as pessoas possam aderir à espiritualidade

¹ Adela Cortina não fala de espiritualidade no sentido como tratamos aqui, mas com sua definição de *aporofobia* nos leva a esse tema de maneira muito firme (CORTINA, 2020).

por essa via, é mais aceitável que a adesão indique uma identificação do sujeito espiritualizado com a regra com posterior adesão à mesma. Assim, mantém-se a historicidade tanto da regra, mutável, com a historicidade do sujeito que a ela adere e cuja adesão permite ou enseja, de algum modo e em algum momento, mudanças em ambos, ou seja, nas regras e nos sujeitos.

Proponho uma definição nos seguintes termos, invertendo a direção do conceito do autor apontado: a espiritualidade é uma compreensão da vida humana no mundo, entre homens e na natureza. Essa compreensão transforma a maneira de agir e pensar do sujeito em relação a esse mesmo mundo, pois ele afeta e é afetado pelo mundo e pelas relações que estabelece com ele. Deve-se entender o mundo como uma espécie de absoluto no qual todas as coisas possam ser vivenciadas e experimentadas: vivenciar de modo desatento, livre, despreocupado e/ou experimentar com a intenção epistêmica². É um mundo físico, material, intelectual, racional, senciente. Também o mundo biológico, social, cultural etc. Nesse absoluto se pode incluir ou excluir o aspecto religioso.

Essa maneira de afetar e ser afetado, maneira de se relacionar, não é dizível claramente, mas interpretada ao se seguir conscientemente ou relativamente consciente, regras, normas, crenças ou a mera admiração (espanto aristotélico, contemplação estética e/ou mística) pelas coisas, pelo mundo e/ou pela humanidade.

Além disso, a experiência individual também se coloca coletivamente, de modo que se possa viver em grupo ou numa comunidade de compartilhamento de experiências. Isso a despeito de a espiritualidade ser experimentada e vivida pessoalmente como também se dá a experiência do conhecer. Mesmo assim, pode-se celebrar: a espiritualidade, o conhecimento e mais. Aliás, a celebração é, também, uma característica da espiritualidade: com ou sem rituais! Experimenta-se pessoalmente, mas busca-se a comunidade, isso porque a espiritualidade não é apenas uma experiência de conhecimento. A comunidade pode estimular ou refrear a

² Ricoeur (2005, p. 357) falou de uma “experiência original”, propiciada pela *epoché*, que é a “experiência do vivido” no seu “fluxo de consciência”. Podemos dizer que, se não há consciência sem intencionalidade, também não há conhecimento sem a consciência de algo.

espiritualidade. Não se pode menosprezar a possibilidade de uma espiritualidade sem convivência comunitária, como fazem os eremitões, monges e outros.

Posto que a escolha do verbo *interpretar* e *compreender* nos remete a uma experiência hermenêutica de reflexão e autorreflexão, é preciso esclarecer que a vivência é material da experiência e, portanto, a espiritualidade é compreendida em seu caráter racional e racionalizável, compreensível, interpretável em face dos elementos concretos requeridos por uma interpretação.

Aparentemente é contraditório, porém essa experiência interpretativa não é, necessariamente, um evento filosófico de uma racionalidade ocidental e acadêmica, epistemológica. Importa em aceitar que as pessoas, na mais simples relação racional, na experiência e na vivência da vida³ em um grupo cultural, faz interpretação.

O foco dessa espiritualidade é, contudo, a própria vida, na qual importa aquela vida interior, numa relação dialética, de contemplação ou de complementaridade, entre essa vida interior e a vida no mundo; como também aquela que nos impulsiona em nossas ações cotidianas, sejam habituais ou estratégicas.

Apontamentos

Nos apontamentos a seguir, a ênfase principal recai sobre os elementos que possibilitam um diálogo com temas subsumidos ao da *espiritualidade*. Basta insistir, mais uma vez, que não se trata de religião, religiosidade ou crença somente. Do mesmo modo, a sua ausência. Portanto,

³ Essa questão, parte do problema entre vivência e experiência suscitada em conversas sobre o tema espiritualidade, tem sua formulação a partir da leitura do ensaio de Paul Ricoeur sobre questões da fenomenologia entre Kant e Husserl (RICOEUR, 2005). Isso que chamamos aqui interpretação pode ser entendida como *fluxo de consciência* dito por Husserl, para diferenciarmos de um processo acadêmico.

os elementos apontados podem estar juntos ou separados: apenas indicam possibilidades e/ou requisitos para o diálogo e a compreensão.

1. A espiritualidade é historicamente colocada. Esse é o aspecto que mais ficou marcado até aqui. Nossa percepção das coisas no mundo se dá no tempo e no espaço. Sendo como nos ensinou Kant em suas categorias, o tempo só é percebido por nós, ele não existe fora de nós, enquanto o espaço, como extensão, é exterior ao humano (RICOEUR, 2005). O que é a espiritualidade e como se a vive ou a reconhece, dá-se no tempo e no espaço quando a temos como experiência do vivido. Analogamente, ela muda quando o tempo histórico muda e/ou se for observada noutro espaço. A percepção de que essas mudanças acompanham as que se dão na história, aquelas da qual se ocupam os historiadores, e nos revelam os caminhos adotados e/ou abortados na jornada humana, em espaços marcados pela transitoriedade.

2. A espiritualidade não é exclusiva da religião. Isso ficou bem patente com Comte-Sponville (2016), principalmente. Ela pode nascer e/ou morrer de uma educação no sentido tradicional, fora da escolaridade, de uma formação familiar ou outra. Há experiências em várias esferas sociais e políticas, por exemplo, que revelam um cuidado existencial daquilo que é feito e de como é feito sem qualquer referência à religião. Enfim, um ateu, um agnóstico, pode ter uma espiritualidade.

3. A espiritualidade está no amor: historicamente hoje, então não necessariamente foi e será. Embora o principal mandamento cristão seja *amar uns aos outros*, não acredito que ele seja universal, uma vez que se pode perguntar *o que é o amor*. É um termo tão genérico, abstrato, e só não digo vazio, pois a carga emotiva que ele carrega quando pronunciado, não nos permite. Mas enfim, o verbo amar precisa de um predicado e um objeto direto para se tornar compreensível. Embora o substantivo se refira a sentimento, como ele se expressa de modo a ser reconhecido por outro?

4. Uma espiritualidade do amor é individual, mas não individualista, pois se volta para o outro, para o bem do outro, “amar mais do que ser amado”, ou seja, doar-se ao outro. Mas a perspectiva de quem é o outro é bastante ampla.

O outro é a natureza, o outro é um estranho (estrangeiro, desconhecido, diferente etc.). O outro é um anônimo; pode estar existindo neste mesmo momento que eu, mas pode ter existido antes ou existir depois. Poderemos nos encontrar ou jamais; um amor atemporal, um amor pela humanidade. Além disso, já ficou dito, uma espiritualidade, embora experimentada de forma íntima, pode ser celebrada em comunidade.

5. Uma espiritualidade não pode ser impositiva. Não se ama por obrigação, o amor é gratuito. Basta citar o belo poema de Paulo em sua segunda carta aos Coríntios: o amor não se envaidece. O amor aceita o diferente, o discordante, acolhe, celebra. Do mesmo modo, *conhecer a verdade*, passa pelo conhecimento empírico, necessariamente vem da experiência subsumida a uma reflexão racional; senão derrubaríamos o edifício da epistemologia moderna sob um irracionalismo autoritário e supersticioso.

6. Uma espiritualidade não é proselitista, ocorre por adesão, por educação, mas no sentido relacional e não de doutrinação. Só é possível aprofundar-se numa espiritualidade com liberdade. Pode se impor uma prática exterior, mas não um sentimento interior e, portanto, uma coerência entre ambos. Fui educado na religião cristã católica, mas nunca fui obrigado a ir ao culto. Ir ao catecismo foi aceito e assumido nesse contexto de estar numa família católica. Por isso, e pelo apontamento anterior, o Estado tem de ser laico e a escola, local onde se faz uma parte da educação, tem de ser laica e precisa deixar que essa temática perpassa a convivência dos estudantes. Não posso ser conduzido a espaços públicos para ser convertido.

7. A espiritualidade nasce de uma característica específica do humano. Uma contribuição fundamental de Corbí (2010). Para esse autor, os seres vivos têm uma ligação binária com a natureza: o que liga o ser à natureza é a necessidade. Os seres se adaptam a isso. O humano, embora tenha essa relação, pois é um ser vivo como os demais, possui mais um mecanismo e, portanto, essa ligação se torna ternária. O ser humano consegue criar soluções para ultrapassar essa ligação pela necessidade como mera adaptação à natureza. Ele cria soluções e modifica a natureza. Essa relação permite e é permitida pela cultura e pela ciência, via linguagem. Assim, o humano não fica radicalmente preso à necessidade.

8. Uma espiritualidade da contemplação permite a festa, o encontro, a troca. A contemplação nos remete ao espanto, ao desejo de conhecer; até mesmo à hipótese do *re ligare* ao transcendente e/ou ao imanente. Permite ver a natureza, a humanidade e as coisas como beleza, no sentido estético. No entanto, a contemplação pode ser para dentro, no sentido intimista. Nesse caso, é incomunicável e, para os outros, não é possível autenticar sua existência, já que o indivíduo está fechado em si mesmo, num solipsismo. Um misantropo não tem espiritualidade, no sentido aqui proposto.

9. Uma espiritualidade da atividade é quando se observa um discurso e uma prática e é possível identificar ali uma espiritualidade. Uma espiritualidade se expressa, é visível, é perceptível. Eu ouço e vejo a Monja Coen e reconheço uma espiritualidade budista. Ela fala e age como tal, coerentemente. Também é artesanal, no sentido de que não é uma produção em série. Não é uma expressão meramente performática. É reflexo dessa vivência e experiência de uma espiritualidade daquela pessoa.

10. Uma espiritualidade da ação, *práxis*: uma ação com intenção, com um projeto de mudança, de transformação. No entanto, não pode ser um proselitismo, não pode se converter os outros à minha própria fé ou crença ou sua ausência. Como se pode conceber uma espiritualidade como amor e não se pautar pela transformação do mundo humano? Como amar sem incluir, sem exaltar a diferença para alcançar a igualdade fundamental?

11. A espiritualidade é uma estética do bem viver, mas que se lança no *viver com*: viver com o outro, viver com a natureza etc. Ultrapassa a vida boa porque não tem a visão de mercado consumidor de Ferry (2012), com sua humanidade como *exército de reserva* para novas incursões do amor-paixão. Trata-se de uma espiritualidade voltada mais para fora, para o outro, e não exclusivamente para dentro.

12. Espiritualidade regrada, teorizada, teologizada, são tipos de espiritualidades que encontramos. Não é preciso pensar numa espiritualidade assim; no entanto, elas existem, constituíram-se historicamente e continuam a se constituir. É preciso lembrar a separação feita por Ferry (2012) entre os valores morais e os valores religiosos, dentro desses, a separação entre valores deístas e aqueles dados pela filosofia.

Valores morais não são valores religiosos, portanto, não se trata de moral quando se fala de espiritualidade, mas da filosofia que é capaz de pensar sem deus, embora possa acolher o que de reflexão possa receber dos valores religiosos baseados em deuses.

13. Espiritualidade da simples vivência, não autorrefletida; uma existência esteticamente agradável sem pretensão de teorizar, sem a necessidade de racionalizar ou explicar. Fruição.

14. Renunciar à metafísica, porque os deuses podem ser encarnados na vida humana; não é preciso discutir sua existência ou inexistência, uma vez que envolve fé, religiosidade, crença e/ou a negação delas. Importa ao crente a sua relação com sua crença; como não há preocupação proselitista, tampouco impositiva, o diálogo visa, dentre outros aspectos, a estabelecer a essência da pessoa, por ela mesma, com auxílio da contradição, do contraste etc. Ou ainda, sem a renúncia, como propõe Comte-Sponville (2016, p. 129), a metafísica consiste em pensar uma abertura do espírito para o eterno, para o infinito e para o absoluto; a espiritualidade consiste “em experimentá-la, exercê-la, vivê-la”.

A qualidade humana e seu cultivo

Para Corbí, a qualidade humana específica é ter uma natureza *não-natureza*. Somente alguns aspectos da nossa natureza são fixados: a fisiologia, a condição sexual, a condição simbiótica e a competência linguística. Todo o resto não é fixado e a linguagem é que nos permite completar nossa não-natureza. Para ele, “criar culturas é criar naturezas humanas viáveis em condições determinadas. Culturas diferentes são mundos diferentes e atores diferentes; elas equivalem a espécies diferentes” (CORBÍ, 2010, p. 29).

Não ter uma natureza fixada nos permite mudar e nos permite nos reconhecermos como seres de necessidade e de desejo. Seres de necessidade pela relação binária e seres com uma não-natureza a partir do desejo. Estabelecemos para esses uma distância entre significação da realidade e a

própria realidade, como seres culturais que somos. De outro modo, estaríamos fixados como os outros animais.

A qualidade humana nos permite nos viabilizarmos como seres vivos. Corbí a apresenta na seguinte listagem:

- Maturidade nas atitudes e nas avaliações.
- Equilíbrio nos julgamentos e nas atuações.
- Sensibilidade para compreender atitudes e sentimentos dos outros e para responder adequadamente.
- Capacidade de empatia, de sentir com o sentir do outro e de compaixão.
- Capacidade para compreender os outros, com a mente e o coração.
- Capacidade de comunicação, que é mais que capacidade de transmitir informações, porque inclui aceitar a diversidade de avaliação e de atitudes.
- Capacidade de encarregar-se de situações, não apenas mentalmente, mas afetiva e sensitivamente.
- Capacidade de prospectar situações futuras, mental e sensitivamente.
- Capacidade de avaliar as pessoas e as situações e de transmitir aos outros essas avaliações.
- Capacidade de gerar projetos que criem motivação nas situações concretas.
- Capacidade para se adaptar às situações mutáveis. (CORBÍ, 2010, p. 277-278).

E conclui: “A qualidade humana é, pois, lucidez mental, orientação nos critérios, calidez sensitiva e bom raciocínio para julgar pessoas, situações, projetos que convenham às situações” (CORBÍ, 2010, p. 278).

Essa qualidade humana pode ser capitaneada pela educação. Corbí fala da sociedade europeia. É sua realidade que permite enxergar o rumo que a religião tomou naquele continente. Para ele, a fé não perdeu o sentido senão se o sentido era dado pelas crenças. Na *sociedade de inovação* que ele vislumbra acontecendo na Europa, é preciso cultivar essa qualidade, pois não se pode voltar ao passado, bem como não se pode deixar de inovar

constantemente; os indivíduos e as sociedades precisam se conduzir sobre esse ritmo: não há mais certezas.

A qualidade humana terá três características fundamentais; são elas atitudes e aptidões (não conteúdo ou critérios), afirma Corbí:

1. Ter interesse pela realidade: mental e sensitivo, o mais apaixonado possível. Atenção desperta, alerta;

2. Capacidade de distanciamento das realidades de meu interesse: distância, desapego e desimplificação (filhos do interesse da característica 1);

3. Silenciamento interior: não é calar-se ou isolar-se, mas dar chance para realidade se mostrar.

A percepção ou aprendizado não é apenas uma característica humana, mas uma necessidade de sobrevivência. A espiritualidade pode e deve fazer parte da reflexão na qual o tempo presente ouça as tradições religiosas e silencie-se, aprendendo com elas elementos necessários à sua vida e à vida dessa sociedade presente. No caso brasileiro, destaca-se a convivência dos diferentes credos e religiosidades; a interseção dos mais pobres e demais excluídos na construção de uma sociedade mais justa, igualitária, culturalmente reconciliada com seus mais diversos matizes.

Educar como ato de amor e transformação

Na introdução à entrevista realizada com Marià Corbí, Martins Filho (MARTINS FILHO; ECCO, 2017) cita Flávio Pierucci ao concluir que, na América Latina, a secularização permitiu não o fim da religião, mas o abandono das instituições religiosas em prol de religiosidades plurais pessoais ou privadas, tornando-se “uma efervescência religiosa” numa “realidade plural”. Na entrevista, Corbí ressalta essa dissociação da religião e religiosidade das instituições religiosas, porque a realidade atual da ciência e da tecnologia, não mais as crenças, passam a mediatizar a vida. No entanto, como já observado, embora entre nós, latino-americanos, tenhamos nos dissociados das instituições, mantemos a religião e a religiosidade.

Para Corbí, nessa entrevista, não cabe à espiritualidade, no tempo atual, dar respostas aos dramas humanos; ela apenas dá iluminação aos mesmos. A solução desses dramas é das pessoas — não das religiões — através de projetos axiológicos que nos adequem à *sociedade de inovação*. Por isso ele propõe a substituição do termo espiritualidade por “qualidade humana profunda”.

Assim, posso dizer que as diversas religiões podem oferecer conteúdo capaz de enriquecer a compreensão dos problemas humanos do tempo presente, desde que renunciado aos conteúdos proselitistas e à pretensão da verdade absoluta. Corbí (MARTINS FILHO; ECCO, 2017) afirmou que as religiões têm de se respeitar, conhecerem-se e amarem-se. Quem não se adaptar ao novo modo acelerado da tecnociência, vai sucumbir, pois não se pode parar esse desenvolvimento.

Há autores que nos ajudam a pensar esse novo modo de ser do século XXI⁴. Mas as escolas precisam mudar, abandonar sua estrutura física, currículo disciplinar e conteudista, próprios da sociedade dos séculos XIX e parte do século XX, para um modelo no qual as diferenças, antes de serem contrastes e clivagens, tornem-se fator de complementaridade, de enriquecimento das aprendizagens que requerem antes, questões formuladas no sentido de atender a mentes curiosas, mas encarnadas. De outra maneira, ainda que haja transformações pela assunção de novas perspectivas, mantendo-se um sistema anacrônico, o projeto se torna meramente reformista.

A ideia de amor quer indicar a aceitação de todo tipo de diferença, todas como úteis, mas, principalmente, como epistemologicamente, socialmente e existencialmente enriquecedoras; não só ética, contudo esteticamente enriquecedoras.

O amor supõe compartilhamento, todavia no pressuposto de que ser diferente é a nossa igualdade fundamental, já que pela diferença buscamos

⁴ Apenas a título de exemplo, sem adesão prévia antes de uma confrontação entre o que aqui se discute, podemos citar Paulo Freire, José Pacheco, Edgar Morin e muitos outros. São autores que colocam o pensamento educacional em novos modelos de funcionamento escolar e observam (ou contemplam) a transição sociocultural do século XXI.

e encontramos nossas soluções para a vida que temos, em como a vivemos. Na tradição escolar, por ser um local destinado ao conhecimento, pela diferença buscamos e encontramos nossas soluções de conhecimento do nosso mundo e da nossa vida neste mesmo mundo; sempre com vistas a transcender o presente e o passado em direção a um novo, ainda que não seja uma perfeição utópica, no entanto, uma utopia do possível e realizável pelos homens na história e na práxis social.

Considerações finais

O projeto ou a compreensão que pretendi delinear aqui é de uma espiritualidade laica. No entanto, face às características dos brasileiros, não é possível, nem desejável, tal compreensão desconectada ou avessa às religiões e às religiosidades próprias do ambiente cultural e histórico do Brasil.

A religião é um depósito de sabedoria, são quase unânimes os autores companheiros. Não se desprezam sabedorias seculares e milenares por mera convicção acadêmica. Isso não quer dizer que o ambiente laico esteja na contramão do presente histórico por nós vivido: se a história não se repete, vivemos uma farsa grotesca da religião como definidora dos rumos da nação e da vida social, por prover um discurso de negação da própria religião a pretexto de afirmá-la.

A escola, ainda no século XXI, é o local destinado a forjar a realidade que ainda não existe, naquela existente, sem negar a historicidade dessa realidade. Se a escola teve seu papel determinado pela constituição dos Estados Nacionais Modernos no século XIX, no sentido de dar forma e identidade a seu cidadão, ainda percorremos esse destino, não mais como educadores de sujeitos e cidadãos fechados, determinados, mas ao contrário, de seres abertos e aptos ao novo, sem desprezo das tradições fundantes e fundamentais da vida cultural, social, política e existencial.

A definição de espiritualidade pretendida, no singular, é conceitual e inclusivista, de modo a permitir a compreensão das diversas

espiritualidades que são, essas sim, concretas: vividas e experienciadas social e culturalmente. A partir da definição, é possível pensar no enquadramento da questão no ambiente escolar. Não se trata, portanto, de ensinar religião ou promover qualquer espiritualidade, mas permitir que o diálogo e a convivência se tornem desejáveis.

O diálogo e a convivência visam à busca do amor à natureza e à humanidade e sua transformação, mesmo quando passar pelo amor a divindades. O particular se coloca no plano de uma coletividade, na qual se conjugue ideais de bem viver, bem comum, pertença, associação e participação.

O ambiente escolar é onde a diversidade e a pluralidade, existentes em nossa sociedade, manifestam-se de maneira peculiar, especialmente nas escolas públicas. Uma sociedade marcada por distinções de classes, etnias, culturas etc., precisa buscar pontos de encontro. Encontros que permitam o desenvolvimento de afetos (afetar e ser afetado) sobre os quais a sociabilidade e mesmo o desenvolvimento intelectual e cultural proposto pela escolarização possam se efetivar de maneira criativa, propositiva, democrática, dialógica e transformadora. Onde se pode cultivar a qualidade humana da qual nos falou Corbí.

Referências

- COMTE-SPONVILLE, André. *O espírito do ateísmo*. São Paulo: Autêntica, 2016.
- CORBÍ, Marià. *Para uma espiritualidade leiga*. São Paulo: Paulinas, 2010.
- CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao pobre: Um desafio para a democracia*. São Paulo: Contracorrente, 2020.
- CUNHA, Christina Vital da; MENEZES, Renata de Castro. Religiões em conexão: números, direitos, pessoas. *Comunicações do ISER*, Rio de Janeiro, ano 35, n. 69, p. 1-154, 2014. DOI: Disponível em: https://www.iser.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Comunicacoes_ISER_n69.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.
- FERRY, Luc. *A revolução do amor: Por uma espiritualidade laica*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). *Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 8 fev. 2022.

LEITE, Fábio Carvalho. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-60, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-85872011000100003>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rs/a/vdzgCGYZXCg6sKZPM6t9M5N>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MARTINS FILHO, José Reinaldo Felipe; ECCO, Clovis. Por uma espiritualidade profunda; uma entrevista com Marià Corbí. *Caminhos*, Goiânia, v. 15, n. 1, p.

149-161, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18224/cam.v15i1.5973>. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/5973/3263>. Acesso em: 8 fev. 2021.

PASTORAL. Coletiva do Episcopado Brasileiro de 1890. In: RODRIGUES, Anna Maria Moog (Org.). *A Igreja na República*. Brasília: Ed UnB, 1981. p. 17-58.


RICOEUR, Paul. Kant e Husserl. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, v. 2, n. 61, p. 355-378, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40314288>.

Acesso em: 8 fev. 2021.

VAUCHEZ, André. *A Espiritualidade na Idade Média Ocidental: Séculos VIII a XIII*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

Data de registro: 27/05/2022

Data de aceite: 17/08/2022

 **A análise sobre adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos**

*Ernesto Candeias Martins**

Resumo: Pretendemos abordar o pedagogo português Faria de Vasconcelos (1880-1939) no contexto da Escola Nova, norteando-nos por uma pesquisa de metodologia hermenêutica na análise aos seus pressupostos pedagógicos sobre os problemas escolares e, principalmente sua preocupação pela adolescência e jovens delinquentes, infratores e/ou indisciplinados. Recorremos conceitualmente aos seus textos (fontes primárias) e à sua obra compilada por J. Ferreira Marques, a fontes secundárias sobre Escola Nova e História da Educação em Portugal da época. O método hermenêutico permitiu-nos compreender os escritos daquele pedagogo na frágua da temática, quer pelo questionamento, quer pelo alicerçar dessa compreensão sobre (análise) o conteúdo a interpretar. Ou seja, a hermenêutica sendo a palavra, em que a correspondente interpretação vem sempre do texto, converteu-se em mediadora desse processo interpretativo. Os objetivos foram os seguintes: analisar os contributos de Vasconcelos ao estudo científico da criança/infância, em especial no seu desenvolvimento físico e mental, sob a influência da Escola Nova; compreender a sua análise à adolescência e delinquência juvenil, na relação que estabeleceu entre a inteligência (percentagens de deficiências mentais) e tipos de delitos/crimes cometidos. Pretendemos resgatar esse pedagogo para a História da Educação em Portugal, divulgando os seus contributos em prol do estudo da criança, da adolescência e do jovem delinquente.

* Doutor em Educação/Ciências da Educação pela Universitat de les Illes Balears. Professor Coordenador C/Agregação no Instituto Politécnico de Castelo Branco/Escola Superior de Educação (IPCB). E-mail: ernesto@ipcb.pt ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4841-1215>.

Palavras-chave: Faria de Vasconcelos; Adolescência; Jovem Delinquente; Inteligência; Ideais Escola Nova

The analysis of adolescence and young offenders by the pedagogist Portuguese Faria de Vasconcelos: relationship between intelligence and types of offenders

Abstract: Intending to approach pedagogue Portuguese Farai de Vasconcelos (1880-1939) in the context of the New School, we were based on our research for a hermeneutic methodology in the analysis of its pedagogical assumptions, especially about school problems and, especially, its concern for adolescence and young offenders or undisciplined. We use conceptually his texts (primary sources) and his work compiled by J. Ferreira Marques, to second sources on New School and History of Education in Portugal at the time. The hermeneutic method allowed us to understand the writings about this pedagogist, in the depth of the theme, either by questioning or by the support of understanding about (analysis) the content to be interpreted. That is, hermeneutics being the word, in which the corresponding interpretation always comes from the text, has become a mediator of this interpretative process. The objectives were: to analyse Vasconcelos contributions to the scientific study of children/childhood, especially in physical and mental development, understand their analysis of adolescence and juvenile offenders, in the relationship he established between intelligence (percentages of mental disabilities) and types of crimes/crimes committed. We intend to rescue the thought and work of this pedagogue for the History of Education, disseminating his contributions in favour of the study of children, adolescents, and young offenders.

Key-words: Faria de Vasconcelos; Adolescence; Young Offender; Intelligence; New School ideas

El análisis de la adolescencia y a los delincuentes juveniles por el pedagogo portugués Faria de Vasconcelos: relación entre la inteligencia y los tipos de delitos

Resumen: Pretendemos acercarnos al pensamiento del pedagogo portugués Faria de Vasconcelos (1880-1939) en el contexto de la Escuela Nueva, guiándonos por una investigación de metodología hermenéutica en el análisis a sus supuestos pedagógicos, especialmente sobre los problemas escolares y, especialmente su abordaje a la adolescencia y jóvenes delincuentes y/o indisciplinados. Utilizamos conceptualmente sus textos (fuentes primarias) y el trabajo compilado por J.Ferreira Marques, además de fuentes secundarias sobre el periodo de la Escuela Nueva e Historia de la Educación en Portugal en la época. El método hermenéutico nos permitió comprender los escritos, en la profundidad del tema, ya sea cuestionando o por el apoyo a la comprensión sobre (análisis) el contenido a interpretar. Es decir, siendo la hermenéutica la palabra, en la que la interpretación correspondiente proviene del texto, se ha convertido en mediadora de este proceso interpretativo. Los objetivos fueron: analizar los aportes de Vasconcelos al estudio científico de los niños, especialmente en el desarrollo físico y mental, bajo la influencia de la Escuela Nueva; comprender su análisis a la adolescencia y los delincuentes juveniles, en la relación de la inteligencia (porcentajes de discapacidad mental) con los tipos de delitos/delitos cometidos. Pretendemos rescatar a este pedagogo para la Historia de la Educación en Portugal, difundiendo sus aportaciones a favor del estudio de los niños, adolescentes y jóvenes infractores.

Palabras-Clave: Faria de Vasconcelos; Adolescencia; Joven Delincuente; Inteligencia; Ideales de la Escuela Nueva

Introdução

A. S. Faria de Vasconcelos (1880-1939) foi um pedagogo português empenhado na expansão e aplicação das ideias e metodologias do Movimento da Escola Nova¹, realizando uma experiência em Biérges-Lez-Wawre (Bruxelas), entre 1912 e 1914, onde aspirou a materializar o modelo proposto pelo *Bureau International dès Écoles Nouvelles*, aplicando os 28,5 princípios dos 30 princípios exigidos. Foi um dos pedagogos do Movimento da Escola Nova que teve ao longo das suas ações uma preocupação psicológica e pedagógica pelo ensino escolar e pela formação dos

¹ A partir de agora a Escola Nova e/ou o Movimento da Escola Nova terá a sigla “EN”.

professores, e tentou encontrar soluções aos problemas escolares ou dificuldades de aprender dos alunos irregulares, “anormais escolares”, retardados ou “*fracos de espírito*” na escola (VASCONCELOS, 1936). Apresenta-nos uma visão moderna da pedagogia ou da pedologia (terminologia da época relacionada com a psicologia evolutiva) sobre o desenvolvimento educativo da criança/infância, contrastando e criticando os pressupostos da pedagogia dita tradicional (BANDEIRA, 2003). O escolanovista português era apologista de uma concepção de educação integral no ser humano, que assentava no conhecimento científico proveniente da moderna pedagogia contemporânea (VASCONCELOS, 1921b), pois não considerava a criança como um adulto em miniatura, tanto do ponto de vista físico como psíquico, já que ela constituía um tipo especial com diferentes fases de desenvolvimento, não sendo por isso uma redução do adulto.

A nossa pesquisa norteia-se por uma metodologia hermenêutica (analítica) ao abordar os pressupostos pedagógicos de António Faria de Vasconcelos nos meandros dos ideais da EN, destacando a sua análise psicológica/pedagógica à criança (períodos de desenvolvimento), em especial as que tenham problemas escolares, e ainda a sua preocupação pela adolescência e pelos jovens delinquentes, infratores ou com comportamentos antissociais, articulando a relação dos seus graus de inteligência com os tipos de crimes ou delitos cometidos. No dizer, de E. Goffman (2005), esses indivíduos estigmatizados, excluídos e/ou marginalizados eram designados como pessoas que não cumpriam a norma ou regras impostas pela sociedade, incluindo assim os menores delinquentes e marginalizados. Também nesse sentido Durkheim, citado por Bastos (1997, p. 17-19), considerava esses estados de delinquência e marginalidade como um desvio às normas coletivas, sendo estas um agente regulador da vida social. Dessa forma, Vasconcelos (1936) preocupou-se em saber se havia alguma correlação entre a inteligência e os atos delitivos nesses menores delinquentes.

No marco teórico-conceitual recorreremos aos textos da obra do escolanovista português (fontes primárias) e/ou à compilada em volumes

por J. Ferreira Marques (MARQUES, 1986, 2006, 2009, 2010), através da análise de conteúdo, além do recurso a algumas fontes secundárias sobre EN, a História da Educação em Portugal ou de contextualização da educação escolar na época. O método hermenêutico permitiu-nos compreender os escritos de Vasconcelos, na frágua da temática (estudo da criança/infância e do menor delinquente), seja pelo questionamento, seja pelo alicerçar a compreensão sobre o conteúdo a interpretar. Ou seja, a hermenêutica sendo a palavra, em que a correspondente interpretação vem sempre do texto, converte-se em mediadora no processo interpretativo.

Os objetivos que seguimos na abordagem ao pensamento e sistema vasconcelosiano foram os seguintes: analisar os contributos de Vasconcelos ao estudo científico da criança/infância, em especial no âmbito do desenvolvimento físico e mental, sob a influência dos princípios da EN; compreender a sua análise à adolescência e ao delinquente juvenil, na relação que estabeleceu entre a inteligência (graus ou percentagens de deficiências mentais) e os tipos de delitos/crimes cometidos. O propósito final é resgatar A.S. Faria de Vasconcelos para a História da Educação em Portugal, divulgando os seus contributos psicológicos e pedagógicos, em prol do estudo da criança/infância, da adolescência e do jovem delinquente.

1. Faria de Vasconcelos no seio da EN e da pedagogia da época

Faria de Vasconcelos e a plêiade de pedagogos do EN entraram em ruptura com o pensamento pedagógico da época, criticando a memorização de conceitos e por estar ancorado no empirismo e na especulação filosófico-pedagógica, que não tinham em conta as aptidões e as capacidades da criança, apesar dos contributos do naturalismo pedagógico de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel (FIGUEIRA, 2004). O modelo de ensino tradicional contemplava sobretudo uma educação intelectual, em detrimento do desenvolvimento das aptidões físicas e cognitivas, não indo ao encontro dos interesses e motivações da criança. Daí que essas metodologias de ensino tinham como referência os modelos verbalistas, que não atendiam aos

estádios de desenvolvimento dos alunos, já que estavam revestidos com um caráter artificial ao ignorar a natureza da criança e o conjunto de condições do seu meio envolvente, essenciais para o seu processo educativo. Perante esse cenário, a EN preconizou uma pedagogia debruçada sobre o estudo científico da criança e assente no seu conhecimento físico e psíquico, além de seguir os pressupostos higienistas (FERNANDES, 2006). Previa-se a possibilidade de cada criança necessitar educativamente de uma orientação (pessoal, escolar), incluindo a vocacional para uma profissão, ao longo do seu processo de aprendizagem, já que a pedagogia não podia assentar numa uniformidade de regime. Faria de Vasconcelos afirmava, segundo Ferreira Marques, que

hoje, felizmente, já se compreende que, deferindo às crianças umas das outras, se devem antes subordinar os métodos de ensino às necessidades individuais da criança, tendo em atenção as particularidades fisiológicas e psicológicas de cada uma. (MARQUES, 1986, p. 192)

Aquele escolanovista português propõe uns pressupostos educativos adequados aos interesses da criança, sendo esta estudada de forma científica pela “pedologia” ou “paidologia”, dando importância aos aspetos psicológicos (atenção, hábitos, memória, consciência, inteligência, orientação nas atividades escolares etc.), no seu desenvolvimento ou crescimento (MARQUES, 2006, p. 519-814). Por isso, norteava a sua pedagogia por três aspetos fundamentais: o estudo científico da criança e infância; a presença e intervenção eficaz do médico (higiene escolar) e do educador (orientador no processo educativo); a colaboração assídua da família com a escola na obra educativa, de modo a acompanhar escolarmente o educando para uma cidadania e vocação profissional.

Nesse contexto, serve de referência a apreciação de J. Ferreira Gomes (1984, p. 121) às “Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental” de Vasconcelos, onde expressa a existência de “certas ressonâncias, a começar pelo título, da obra de E. Claparède *Psychologie de l’enfant* et

pédagogie expérimentale, cuja primeira edição é de 1905”. Justificava aquele antigo professor de Coimbra que o pedagogo português recebeu influências da pedagogia e da psicologia de E. Claparède, fruto da sua permanência, entre 1914-1915 na Suíça, no Instituto J.J. Rousseau de Genebra, onde se desenvolviam investigações no âmbito da psicologia do comportamento e funcionalismo (Claparède), além das influências belgas da pedotecnia (Decroly, Chirstaens) e/ou da psicotecnia da época² aplicada ao âmbito do trabalho, etc.

De fato, o comportamento humano mereceu várias análises de Faria Vasconcelos, de tal modo que propôs a componente da orientação como uma forma de seleção (vocacional, escolar) das capacidades e aptidões dos alunos e dos menores internados nos Refúgios (centros de observação temporária de menores detidos), anexos à Tutoria Central de Infância, aguardando decisão judicial para posterior tratamento médico-pedagógico, mais adequado à sua (re)educação (MARTINS, 2019).

Por conseguinte, nesse novo contexto da pedagogia exigia-se conhecer e respeitar as iniciativas da criança, fazendo-lhe despertar a curiosidade, o imaginário e os interesses, de modo a tornar a educação atrativa, com um ensino que fosse ao encontro da sua natureza e inclinações,

² O termo “psicotecnia” é atribuído a William Stern, em 1903 (aparece na revista *Beiträge zur Psychologie der Aussage*), mas foi Hugo Münsterberg, discípulo de Wundt (convidado por W. James a Harvard), quem lhe dá o impulso designando-a como psicologia aplicada na área laboral nos Estados Unidos, definindo áreas de intervenção específicas, inclusive a criação de institutos, departamentos e centros de orientação profissional. A psicotecnia teve os seus fundamentos teóricos nas derivações da psicologia experimental e dos contributos da psicopedagogia diferencial, constituindo-se num método idóneo aplicado ao mundo do trabalho, já que as análises diferenciadas aos indivíduos outorgaram uma fundamentação na abordagem às aptidões e características do desempenho nas profissões. Surge assim vários campos de aplicação da vertente psicológica/psicopedagógica desde a área educacional, clínica, jurídica, social, política, económica e profissional, especialmente naqueles problemas oriundos do aparecimento de empresas bélicas (seleção de pessoal, formação, racionalização e otimização do desempenho, higiene e prevenção de acidentes, reabilitação dos acidentados etc.). Ou seja, a passagem da psicologia experimental à psicologia aplicada americana ou psicotecnia europeia assumiu diferentes modalidades, ancoradas em tradições concetuais e enraizadas em circunstâncias sociais e culturais próprias, a que Faria de Vasconcelos não foi alheio aplicando a distintas atividades humanas, especialmente a educacional (dimensão vocacional) e profissional (adequação à indústria, seleção de pessoal, vocação e rendimento profissional, qualidades/aptidões dos indivíduos etc.).

coincidindo com os pressupostos de Montessorri e Decroly (FÉRIÈRE, 1955). Ou seja, a aprendizagem deveria basear-se na experiência pessoal através da descoberta, já que o essencial era proporcionar à criança as bases fundamentais que lhe permitisse adaptar-se às circunstâncias diversas a que se enfrentava. Desse modo recorria-se à psicologia (genética, do indivíduo e da intuição), ao modelo de aprendizagem ativa, à medição da inteligência, ao método da Gestalt e da percepção sincrética, ao conhecimento do desenvolvimento mental e das estruturas psíquicas, à psicométrica, à renovação da escola (organização escolar), do currículo e às novas estratégias de ensino da EN (ANDRÉS et al., 2004; PIRES, 2003).

Cabia ao professor estabelecer a ligação dos conhecimentos novos com a curiosidade preexistente na criança, passando do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do imediato para o mediato, do determinado para o indeterminado e do geral para o particular, numa didática de ensino já iniciada anteriormente por Comênio. Sabemos que determinados fatos impressionam a criança pelo seu carácter agradável ou desagradável, fazendo destacar os que melhor se gravam no seu espírito e, por isso, podem permanecer por mais tempo (consciência) (SANTOS, 1919). Daí a necessidade de o ensino ser mais atrativo, de modo a excitar os interesses da criança e despertar-lhe a imaginação e as aptidões, criando-lhe à sua volta uma atmosfera placenteira de alegria, tal como pretendeu Makarenko, nas suas experiências em Gorki (MARTINS, 2019). O ideário pedagógico preconizado por Faria de Vasconcelos expressa inovações relacionadas à prática pedagógica e implicações de renovação do ensino infantil, em especial no nosso país³.

³ O ensino infantil em Portugal além de pouco abrangente não recorria a práticas pedagógicas inovadoras, embora algumas medidas legislativas procurassem introduzir experiências desenvolvidas em outros países. O decreto de 23 de agosto de 1911 estipulava como objetivos para o ensino infantil: i.) desenvolvimento e robustecimento físico das crianças; ii.) educação dos órgãos dos sentidos; iii.) desenvolvimento da habilidade manual; iv.) educação e aperfeiçoamento dos órgãos da fala; v.) desenvolvimento dos sentimentos morais, do sentimento da solidariedade social, do sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral — o sentimento do dever e a consciência do direito. Nos princípios do século XX apenas um escasso número de crianças tinha acesso à escola, havendo taxas de analfabetismo superiores a 70%.

Efetivamente, a EN tem em Vasconcelos um dos seus intérpretes e propagandista, que estudou cientificamente o desenvolvimento da criança e do adolescente, os seus processos de aprendizagem e as didáticas de ensino utilizadas em muitas áreas curriculares, pretendendo facilitar à criança e aos jovens uma educação integral (GOMES, 1980). Foi dessa forma que, na sua perspectiva, a pedagogia contemporânea tendia à formação do homem completo, na sua expressão mais alta e mais humana; e Faria de Vasconcelos encontra-se nesse âmbito psicológico e pedagógico da formação do educando (GOMES, 1980; MACHADO, 2016).

2. Contributos ao estudo científico do desenvolvimento da criança

Os progressos da medicina (psiquiatria, pediatria), do higienismo e eugenismo, da puericultura e da paidologia, nos finais do século XIX e princípios do XX, unido a outros movimentos ou associações de “Salvação da Criança”, apelaram para uma identificação dos males que afetavam a infância. Visavam em especial aquela infância que tinha “anormalidades”, quer no processo de desenvolvimento educativo/escolar, quer no comportamento ou, ainda, porque não dispunham de uma normalização familiar e sociocultural adequada e, por isso, exigiam respostas sociais e assistenciais, com dispositivos de proteção, prevenção e de reeducação em instituições especiais, com a aplicação do modelo de tratamento médico-pedagógico e/ou correccional (disciplinar).

Nesse contexto a EN propõe metodologias e técnicas de ensino diferentes das tradicionais, pressupostos de higiene escolar e social (vertente de profilaxia e terapêutica social), entrelaçando a higiene com a pedagogia (medicina pedagógica), a psicologia e sociologia com a pedagogia, mas realçando a importância do conhecimento da criança/infância (FERREIRA, 1920). Essa perspectiva apoiava-se na observação e na averiguação experimental das potencialidades da criança (físicas, mentais e morais) ou da medição das suas condições no processo de aprendizagem (área da pedotecnia e da psicotecnia) (CAMBI, 1999). De fato, essa nova pedagogia

destacava as especificidades do período da infância, em relação à etapa adulta, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia ativa centrada na criança (ARAÚJO, 2003). Paralelamente, assistimos à (re)organização e expansão dos sistemas escolares (escola pública), ao interesse político pela educação, na base dos ideais do progresso, do desenvolvimento social e econômico e da formação para a cidadania (ANDRÉS et al., 2004).

Na época a educação da criança estava em função do estrato social a que pertenciam, podendo ir ou não à escola (FERREIRA, 1920). Normalmente as crianças das famílias pobres, vulneráveis ou com níveis econômicos baixos, ingressavam muito novas no mercado de trabalho (trabalho infantil com exploração e sem condições higiênicas e laborais), o que consistia uma preocupação social no país que só veio a ser regularizada em 1898, estabelecendo-se a idade de 14 e/ou 16 anos para ingresso no mercado de trabalho.

Simultaneamente foram aparecendo diferentes concepções sobre a criança: os romancistas e poetas apresentavam-na como um ser de pureza perfeita e de inocência sem mancha; a escola positivista lombrosiana relacionava a constituição psicossociológica da criança com a do criminoso nato, do louco moral e do selvagem, sendo uma espécie de prolongamento atávico da humanidade primitiva, numa imagem intensamente positiva da barbárie, de reprodução, em resumo, dos antepassados com características antissociais. Faria de Vasconcelos (1915) discordava desta concepção da infância da escola positivista italiana. Para ele a criança não era naturalmente um criminoso, nem um ser pervertido, antes pelo contrário, era um ser normal que percorria um processo de desenvolvimento (físico-mental), onde a afetividade e a intelectualidade seguiam em paralelo. Todas essas concepções tradicionalistas foram apreciadas pelo escolanovista português, que reconhecia um mundo específico para a criança, em especial aquela que ingressava na escola para ter um percurso mais ou menos normatizado, onde o ensino se adaptava ao seu desenvolvimento natural, físico, moral e psíquico. Os estudos pedagógicos revelavam que a criança tinha sucessivas etapas/fases de desenvolvimento e um mundo próprio (o imaginário), não devendo ser tratadas, segundo ele:

como um homem em miniatura, em redução. Daí, uma instrução e uma educação essencialmente precoce que perturbam ou contrariam a sua evolução integral. Ora a criança constitui, tanto física como psiquicamente um tipo especial que difere não só quantitativamente mas qualitativamente do adulto. De onde a necessidade de tratar a criança como uma criança, de não perturbar ou contrariar a natureza, de conformar o ensino e a educação ao seu estado de desenvolvimento físico e psíquico e de recorrer portanto a meios que a criança sinta e compreenda. [...] É necessário pôr de parte, conseqüentemente, todas as abstrações intelectuais e morais, muito próprias para os homens já feitos, mas inteiramente descabidas numa pedagogia de real alcance prático e científico que atenda, como deve, ao modo de ser da criança. (MARQUES, 1986, p. 189-190).

Todas estas ideias acerca da criança e do modo como devia processar-se a sua educação entravam em confronto com a tradição educativa e com as concepções socioculturais e familiares acerca da infância (CAMBI, 1999). A educação infantil estava ancorada em metodologias de ensino que eram indiferentes ao desenvolvimento físico e psíquico da criança. Para J. F. Gomes (1986, p. 22), no século XIX, sentiram-se “algumas preocupações com a educação infantil em Portugal, revelando influência do sistema educativo francês”. Nesse período as medidas de política educativa debatiam-se com escassez de meios financeiros, não passando de simples intenções (FIGUEIRA, 2004). Relembramos que, em 1907, Vasconcelos proferiu na Sociedade de Geografia de Lisboa, a convite da Liga de Educação Nacional, uma série de conferências, posteriormente publicadas com o título “Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental”, onde analisou/explicou pedagogicamente um conjunto de experiências e propostas novas que se realizavam na Europa e que contribuíam para inovar as práticas vigentes na educação em Portugal:

a antiga escola e a antiga ciência educativa eram o resultado de um empirismo grosseiro; as bases em que assentavam, as transformações por que passavam, partiam sempre de considerações de ordem filosófica [...]. Assim se explica todo o carácter artificial, verbalista, da pedagogia antiga, que por ignorar a natureza da criança e o conjunto de condições de meio, próprias para o seu desenvolvimento regular, não produzia uma obra de um real alcance prático. (MARQUES, 1986, p. 191).

Sublinhava o escolanovista português que o grande defeito do sistema educativo português residia no fato de ignorar a criança, pois não se atendia à sua personalidade física e psíquica e ao seu processo de desenvolvimento (GOMES, 1980). Cabia ao educador saber explorar os aspectos de que a criança dispunha, como a alegria, a espontaneidade, a emoção, a atenção e a expansão, que em muito contribuíam para o seu processo educativo, precisando, por sua vez, de simpatia, de respeito pela sua dignidade e de despertar-lhe o seu interesse e amor-próprio. Assim, as metodologias de ensino deviam adequar-se aos padrões do crescimento mental da criança, fomentando o seu desenvolvimento físico e psíquico e promovendo holisticamente uma educação integral (VASCONCELOS, 2015). Essas ideias a respeito da infância, resultante do desenvolvimento dos conhecimentos científicos do higienismo, da medicina, da pedagogia e principalmente da psicologia (paidologia, pedologia), foram delineando o modelo moderno de infância (TIANA, 2005).

Faria de Vasconcelos (1924) destacava no processo de desenvolvimento humano duas crises principais: uma teria lugar dos seis aos sete anos — que corresponderia à entrada da criança na escola, à sua sujeição ao contato com um meio novo com o qual não estava habituada. Nesse período era sujeita a coações e a uma imobilidade forçada que lhe impõe o trabalho escolar —; a outra crise situar-se-ia na puberdade, entre os 12 e 15 anos. Para ele a crise da puberdade tinha reflexos físicos e mentais, sendo um período

de instabilidade, de fermentação física e psíquica, em que tudo se move, se choca numa febre de vida, de trabalho, de tempestade subterrânea que, aqui e além, abaixa e levanta, arrasa e constrói forças, sentimentos, aptidões e ideias. § Esta efervescência de crescimento traz consigo perturbações, desordens e doenças. (MARQUES, 1986, p. 280).

Em todos aqueles períodos de crise, o processo de crescimento e de desenvolvimento da criança devia merecer maior atenção de vigilância por parte das famílias, dos educadores ou pedagogos, caso contrário desencadeavam comportamentos antissociais e de desvio social, que eram submetidos a punição (FOUCAULT, 1987). Para Vasconcelos (1924), a educação era determinante para desenvolver física e psicologicamente a criança, de modo que ela resistisse às más tendências desse ambiente envolvente:

Si l'organisme de l'enfant est faible, débile, rien d'entonnant que l'influence des mauvaises conditions du milieu où il évolue la pousse à des manifestations morbides et antisociales, et en fasse un anormal. Toute l'œuvre de l'éducation devra donc consister à le développer physiquement et psychiquement, à augmenter son pouvoir de résistance aux dangereuses influences de l'ambiance, à le rendre fort de lui-même et en lui-même. (MARQUES, 1986, p. 99)⁴

De fato, a prática da pedagogia científica tinha de atender ao mundo da criança, ao seu desenvolvimento e aos seus interesses. Cabia aos professores investigarem ou indagarem, em primeiro lugar, o que a criança

⁴ Tradução do original (MARQUES, 1986, p. 99) "Se o organismo da criança está fraco e débil, não há nada de surpreendente a não ser que a influência das más condições do meio em que se desenvolve a empurra para manifestações mórbidas e antissociais, e a torna anormal. Todo o trabalho de educação deve, portanto, consistir em desenvolvê-la física e psiquicamente, em aumentar o seu poder de resistência às influências perigosas do meio envolvente, em torná-la forte em si e em si mesmo".

estava apta a apreender e a aprender, sendo necessário conhecê-la de forma holística no plano fisiológico e psicológico (MARQUES, 2010). Ora sem esse conhecimento, o ensino não seria proveitoso nem se adequava aos interesses da criança. Os métodos de ensino, os programas curriculares e a formação didática dos professores deveriam estar subordinados às necessidades individuais e psíquicas do aluno, ou seja, o professor deveria ir ao encontro do que o aluno desejava. Por isso, o pedagogo português dá destaque ao desenvolvimento das aptidões físicas do aluno, em especial, ao desenvolvimento dos sentidos como instrumento de desenvolvimento cognitivo e também da afetividade.

Faria de Vasconcelos considera a afetividade um processo de desenvolvimento crescente até a idade adulta, em que a adolescência é uma “aépoca de fermentação, crise, as oposições afetivas sejam mais acentuadas, que os contrastes sejam mais vivos, que as oscilações, as flutuações sejam mais rápidas” (MARQUES, 1986, p. 579). Sabemos que os estudos psicológicos posteriores, designadamente os de E. Erikson, consideram a adolescência como um período de transição do indivíduo do estado infantil para o estado adulto. De fato, nesse período ocorre um conjunto de mudanças biológicas, como um crescimento repentino, sendo também um período revestido de alguma tensão afetivo-emocional. No caso de Freud, a adolescência era um período de conflito, onde as pulsões sexuais reprimidas durante a fase final do complexo de Édipo não podiam ser negadas. Assim, a adolescência não é necessariamente um período de perturbação, em que alguns conflitos surgidos decorrem de o indivíduo iniciar a sua preparação para se tornar autônomo (ARAÚJO, 2003). E. Erikson realçava como principal conflito da adolescência a crise de identidade, onde os jovens procuram descobrir quem realmente são, no seio da sua cultura (complexa) (GOMES, 1984).

O problema da educação da afetividade era para Vasconcelos (1934) fundamental na infância e adolescência, quer do ponto de vista intelectual como da atividade física:

O pensamento como a ação dependem intimamente da vida sentimental, emotiva e instintiva. A força motora das ideias varia segundo o elemento afetivo a que estão associadas. A emoção, o sentimento dão cor e vida às ideias, precisão e energia a ação. (MARQUES, 1986, p. 609).

Por outro lado, Faria de Vasconcelos (1921a) defende a associação eficaz entre o médico e o professor, privilegiando uma estreita ligação da família com a escola. Essa necessidade de associar a atividade médica à atividade pedagógica, de forma a observar e analisar o desenvolvimento físico da criança, constituía uma forma de detectar qualquer anomalia, atraso/atraso ou algum aspecto defeituoso no desenvolvimento físico-motor e cognitivo, pois qualquer anomalia “era um obstáculo ao desenvolvimento intelectual e moral da criança, então compreendeu-se que a higiene mental era tão importante como a física” (MARQUES, 1986, p. 194). Ou seja, o médico (e a enfermeira) e a família deviam colaborar com a escola no processo educativo das crianças, mas essa colaboração entre médico e professor podiam ser “nocivas, se a família contrariasse ou prejudicasse a obra da escola. É por isso que uma das características mais interessantes da fase atual da ciência educativa consiste na educação pedagógica das famílias” (MARQUES, 1986, p. 195). Essa nova prática pedagógica apelava ao conhecimento da natureza física e psíquica da criança, analisando o seu próprio mundo para uma escolha adequada dos métodos de ensino a utilizar.

É sabido que o desenvolvimento infantil evoluiu durante as diferentes épocas, cabendo ao educador a função e o dever de auxiliar o processo de crescimento e desenvolvimento da criança (ARAÚJO, 2003). Há um encaixe no pensamento de Faria de Vasconcelos em relação a muitas orientações psicológicas de Binet, o qual defendia a prática do exercício físico e da educação dos sentidos da criança através dos movimentos, da atenção, do espírito de observação e de julgamento, tal como pensava Montessori (PIRES, 2003).

Faria de Vasconcelos (1934) refere muitos estudos de Binet considerando-os essenciais para compreender o desenvolvimento das

faculdades da criança, designadamente, o aspeto da experimentação, em que aquele psicólogo francês procurou determinar a relação entre o desenvolvimento da inteligência e a conformação da cabeça, para saber dentro de que limites e sob que condições as dimensões da cabeça podiam esclarecer-nos sobre a capacidade do indivíduo e estabelecer uma relação entre o desenvolvimento físico e o intelectual. É igualmente conhecedor dos estudos de Krueger e Spearman, que esclareciam as relações quantitativas e qualitativas entre as diferentes aptidões psíquicas, para além de estabelecerem um processo simplificado do método matemático, uma forma de correção, pela prévia determinação tanto quanto possível exata dos fenómenos a explorar (MARQUES, 1986). Tinha conhecimento dessas ideias que permitiam estudar cientificamente as crianças, mas inclinava-se, com preponderância, para o uso das metodologias de Claparède (MARTINS, 2019). Cita, ainda a Baldwin, que procurava ver no estudo das crianças um meio para verificar as análises mentais do adulto, pois através da vida intelectual infantil procurava compreender na sua gênese a composição de fatos complexos constituídos por elementos mentais mais simples.

Em relação à ação do educador, Vasconcelos (1921a) considerava que ele devia recorrer aos trabalhos manuais, aos exercícios físicos, à didática através dos jogos para desenvolver o caráter e a personalidade da criança, mas atendendo às suas diferenças individuais. Desse modo, o crescimento físico-motor era um dos elementos essenciais de análise do processo de desenvolvimento da criança:

é preciso colocar a criança ao abrigo das forças orgânicas ou extra-orgânicas que podem contrariar ou prejudicar radicalmente o seu desenvolvimento, tanto físico como mental, e assegurar a evolução regular de todas as transformações anatómicas e de todas as modalidades funcionais do organismo.

§ Todo o organismo vivo traz em si, quando nasce, a força de desenvolver os seus órgãos e funções de maneira a poder chegar à idade adulta e realizar esta

evolução de modo a poder assemelhar-se aos pais. (MARQUES, 1986, p. 225-226).

Faria de Vasconcelos (1909) considera essencial que o educador seja formado na perspectiva da pedagogia nova, ou seja, que possua uma formação científica sobre a “natureza da criança” e sobre o conjunto das condições do meio, em que o seu desenvolvimento se processa. Daí insurgir-se contra a pedagogia antiga, que era artificial e verbalista. Mais que transmitir conhecimentos, a primeira função do educador é promover a existência de situações proporcionadoras do crescimento físico infantil, desviando todos os obstáculos que pudessem contrariá-lo, de modo a tirar partido da educação e da instrução ministrada. Ou seja, o escolanovista português reafirma a ideia de que, antes de transmitir conhecimentos ou mesmo educar, a missão do educador é a de um higienista. É importante realçar que as preocupações higienistas e do desenvolvimento físico e mental da criança e adolescente mereceram uma grande importância por parte de Vasconcelos (1934), insistindo na colaboração médico-pedagógica como facilitadora da adaptação ao ritmo, à quantidade e à qualidade de trabalho escolar dos educandos, do respeito pela sua saúde e segurança. O pedagogo português identifica três ordens de fatores ou de problemas cuja solução a pedagogia investigava: os problemas referentes à preservação do ambiente, os que acordam e estimulam as forças físicas e psíquicas da criança; e os que conduzem à plenitude do desenvolvimento. Em alguns momentos o nosso escolanovista apela para a importância da cooperação da família na tarefa educativa. Assim, as metodologias de ensino adequavam-se às necessidades individuais da criança, tendo em atenção as particularidades fisiológicas e psicológicas de cada uma, pois:

os modernos educadores tratam de saber, primeiro que tudo, o que a criança está apta a aprender. Antes de saber o que se deve ensinar à criança, o que é preciso é conhecer fisiologicamente e psicologicamente quem se pretende ensinar e educar. § Sem o conhecimento da criança o ensino não pode ser proveitoso, e o facto extraordinário é que os profissionais do ensino atual

estão nas mesmas condições em que se encontraria um homem que fosse horticultor sem ter noções de botânica que o habilitassem ao conhecimento das plantas. (MARQUES, 1986, p. 192).

Efetivamente, ao educador não bastava ter um conhecimento dos programas e das matérias a lecionar, pois acima de tudo deveria ter conhecimento das atitudes, dos comportamentos e do processo de desenvolvimento dos alunos. Essa concepção educativa foi defendida por Claparède no seu livro editado em 1905 intitulado “Pedagogia da criança e pedagogia experimental”, ao considerar que era uma verdade elementar que a pedagogia devia ter sobre o conhecimento da criança como a horticultura repousa sobre o conhecimento das plantas (FERNANDES, 2006). De fato, esta análise científica do processo de desenvolvimento da criança estava associada à pedologia da época, a qual era uma ciência nova que:

procura conhecer o corpo da criança (estatura, peso, etc.) normal ou anormal, a sua evolução, os órgãos dos sentidos, o seu espírito, as qualidades e defeitos físicos, intelectuais e morais, tendo em vista a determinação das leis do seu desenvolvimento físico e mental, tanto sob o ponto de vista geral aplicável a todas as crianças, como sob o ponto de vista das diferenças e variedades individuais. (MARQUES, 1986, p. 198).

Sabemos, hoje quão importante é essa preocupação pelo desenvolvimento físico e intelectual da criança no processo de ensino-aprendizagem. É, pois, o homem inteiro que devia ser educado e não apenas uma parte, pois Faria de Vasconcelos (1909) quer que no educando se desenvolvam as suas capacidades naturais, as suas aptidões ou capacidades, e é claro que, de todas elas, as mais necessárias são as físicas e orgânicas. Por isso, concebeu grande relevo aos estudos sobre o desenvolvimento corporal (e higiênico) e sobre a estreita relação entre a vida mental e as condições do organismo. Segundo Vasconcelos (1934), a educação física não pode ser feita sem se atender a condições indispensáveis e assente em bases científicas, isto é, a educação física devia basear-se no conhecimento

da “anatomia, da fisiologia e da mecânica do corpo”, apoiada em métodos, processos e organização adequados, em instalações/espços adequados, em material didático, meios financeiros e ação esclarecida dos médicos.

No pensamento vasconceliano, encontramos uma grande utilidade múltipla no campo psicopedagógico, em que as atividades manuais são um instrumento educativo que se posiciona no seguimento das experiências, dos interesses naturais das crianças, ou seja, um instrumento educativo ou um “prelúdio” à educação intelectual, preparando e fornecendo à criança ocasiões de aplicação de vários conhecimentos nos diversos ramos das ciências. Os trabalhos manuais constituem um precioso auxiliar educativo na descoberta das tendências, aptidões dos alunos, bem como uma oportunidade de iniciação na vida prática, pois fomentam o espírito de iniciativa e sentido de responsabilidade nos alunos (VASCONCELOS, 2015). Para Vasconcelos (1909), todas as atividades escolares integram-se no conjunto de fatores que acordam e estimulam as forças físicas da criança, proporcionando-lhe atividades que, não sendo propriamente instrutivas, têm, segundo ele, um valor propedêutico para a instrução e educação.

Já dissemos que a educação intelectual pretendia promover o crescimento, o desenvolvimento, a evolução natural das diversas funções mentais da criança, pois para Vasconcelos (1921a), o objetivo fundamental da instrução era o desenvolvimento das aptidões e capacidades dos educandos associadas ao gosto pelo trabalho escolar. Ou seja, a educação intelectual convergia para a valorização do carácter informativo da formação cognitiva, sendo o meio de desenvolvimento das capacidades mentais, das aprendizagens de técnicas indispensáveis para a vida social, à formação do espírito etc., gerando alterações qualitativas nos alunos (VASCONCELOS, 1921b).

Relativamente aos jogos, Faria de Vasconcelos (1915) considera que estes têm uma importância significativa para o desenvolvimento moral e social da criança. Apresenta uma opinião específica sobre os jogos coletivos, pois considera-os uma “prática detestável, que deveria ser totalmente suprimida” (VASCONCELOS, 2015, p. 78), dado que fomentam exibicionismo, assim como rivalidades. Valoriza mais os passeios, as

excursões e as visitas de estudo, pelas múltiplas necessidades que satisfazem os interesses das crianças (escolares), pois são um meio de cultura física, intelectual e moral de que a escola pode dispor. Essa posição vasconceliana contraria a escola tradicional, que impunha ao aluno o trabalho escolar sem se preocupar com o interesse que ele colocava nessa atividade. Assim, no seguimento da EN, apelava ao trabalho espontâneo e ativo, fundado nas necessidades e nos interesses pessoais, na sequência de O. Decroly, proporcionando bases psicológicas fundamentais para sua realização (psicologia genética, modelo de aprendizagem da linguagem, medição da inteligência, função do método global, papel da psicométrica, renovação da escola) (MARTINS, 2019).

Em termos fundamentais, Faria de Vasconcelos (1937) não quer uma educação contra os instintos, quer que ela seja feita eficazmente a partir das tendências das crianças. Daí que a educação intelectual e moral deveria ser: dinâmica, procurando despertar e dirigir as atividades naturais da criança; e genética, fundando-se nessas tendências e adaptando-se à sua evolução. É nesse marco psicopedagógico que Vasconcelos (1921a) expressa a sua pedagogia diferenciada, uma valorização dos métodos e dos processos educativos, ancorados a um pragmatismo pedagógico (influência de J. Dewey), em que o escolanovista português apresenta a expressão na ação concreta, já que os processos mentais, sendo instrumentos destinados a manter e a aperfeiçoar a vida, constituem funções vitais e, não, processos em si mesmos. Não se tratava de um pragmatismo rígido e unilateral, mas de um pragmatismo que afirmasse que toda a inteligência e todo o saber deveriam conduzir à ação (MARQUES, 2009).

Em relação à educação moral, os seus interesses são mais psicológicos que filosóficos, por isso, Vasconcelos não se delonga no aprofundamento da análise dos objetivos educativos, reconhecendo a importância de formação cívica e/ou para a cidadania. Afirma convictamente o escolanovista português que a solução para a superação dos males (morais e sociais) que afligiam a sociedade, entre eles a delinquência juvenil, passava pela adoção de uma nova moralidade onde a educação desempenhasse um papel determinante. Contrapõe contra as atitudes de

individualismo e egoísmo uma moral norteada pelos valores da sociabilidade e da solidariedade, estabelecendo uma educação moral em íntima conexão com toda a ação educativa dos educadores, tornando a vertente moral o cerne e o centro de toda a educação social e cívica.

Simultaneamente, o pedagogo português contrapõe ao ensino memorista e livresco nas escolas a prática dos trabalhos manuais e de atividades diversificadas, designadas atualmente de aprendizagens não formais, com os passeios, acampamentos ou excursões (VASCONCELOS, 1934). No fundo, havia que respeitar a criança, pelo seu ritmo de aprendizagem que parte do concreto para o abstrato, da realidade próxima para a longínqua. Nesse sentido, Faria de Vasconcelos (1909) dá importância aos jogos, aos trabalhos no campo e aos trabalhos manuais na escola, referindo que esses comportam vantagens pedagógicas, sendo entendidos como “métodos de vida” que se consolidam pela experiência e observação do aluno e se adaptam ao seu desenvolvimento.

3. Adolescência e a delinquência infanto-juvenil

A revolução industrial obrigou modificações nas estruturas produtivas dos países e também na família, onde a mãe se destinava a educar e gerir o lar. O aparecimento do conceito juventude provém de um duplo processo: o papel de médicos especializados (assistencialismo, higienismo), juristas, pedagogos e psicólogos etc. que estruturam discursos vários sobre a adolescência e/ou juventude, mas também realçando o sentido das etapas de infância; o papel das reformas sociais e da intervenção estatal sobre os processos de socialização infantojuvenil, que segundo Donzelot, citado por J. Sebastião (1998, p. 17-18), se efetuou em três fases: moralização, normalização e contrato-tutela.

Analisamos em seguida a problemática psicológica do período da adolescência e os comportamentos de desvio social que levavam à delinquência juvenil que causavam na época, tal como hoje, uma

preocupação educativa, que para Vasconcelos foi analisada na relação entre o delito cometido e a inteligência do jovem delinquente.

3.1 Análise psicopedagógica à fase da adolescência

A adolescência é caracterizada atualmente por um conjunto de mudanças biopsicofisiológicas e “[...] na rede de relações sociais, sendo exatamente o contrário do que se pensava até ao séc. XIX” e parte do XX (SEBASTIÃO, 1998, p. 19). Trata-se de uma fase da vida de mudanças que, apesar de ser uniforme, difere consoante o estatuto socioeconômico e o contexto cultural em que vivem os indivíduos. É o estatuto que vai controlar o nível de responsabilidade do jovem, os tipos de conflitos e comportamentos que geram influenciados pelo meio em que crescem e/ou pelos seus pares.

O conceito de adolescência é analisado por Vasconcelos (1934) na base das características dessa fase desenvolvimento, remetendo-se às teses de vários autores, por exemplo: a teoria da recapitulação de S. Hall; os impulsos de K. Groos; as transformações físico-mentais referidas por Cox; as transformações psicológicas de Ziehen; o significado de puberdade de H. Lemke; os sentimentos de libertação mencionados por Ernesto Jones; a perspectiva científico-natural e científico-espiritual de Tumlriz; o princípio de ressonância e da vida psíquica na adolescência W. Hoffman; o conflito “Eu-mundo” de H. Bauer; a perspectiva psicológica compreensiva de Spranger; as fases propostas por H. Ruppert; a inteligência e sensibilidade de O. Wheller; a perspectiva psicológica personalista de W. Stern; a evolução intelectual de O. Krohi; o estudo da linguagem de Fuchs; os diários dos adolescentes de Buseman etc.

Na perspectiva do pedagogo português, todos esses pontos de vista enfermam por não corresponderem à sua verdadeira natureza, em especial (VASCONCELOS, 1936, p. 29-34): pelos limites e idades em que começa e acaba a adolescência, que varia segundo o indivíduo, sob a influência de diversos fatores condicionadores do crescimento (de aceleração ou atraso).

Para ele devia-se ter em conta observações sobre o desenvolvimento físico-motor das crianças e jovens durante o seu crescimento, segundo as idades: cronológicas, fisiológicas, psicológicas, pedagógicas, mental, moral e social, ou seja, as variabilidades da maturação, referidas por várias investigações da época, por exemplo (VASCONCELOS, 1936, p. 37-38): Baldwin, Porter, Gilbert e West, as tábuas inglesas de Roberts, os resultados de Goddard, de Shertleworth, as medidas de Bayerthal, a correlação físico-mental de Terman etc. A compreensão e explicação da adolescência adotava um ponto de vista unilateral, pois esse período de vida humana não constituía uma entidade clínica e, por isso leva Vasconcelos (1936, p. 84-86) a referir-se à expressão “fracos de espírito” em relação à população escolar, através das estatísticas realizadas a finais da década de 20 do século passado.

De fato, Vasconcelos (1936) contrapõe os pontos de vista do desenvolvimento repentino adolescente (inovações bruscas) com a teoria do desenvolvimento por saltos e com o desenvolvimento periódico, defendendo o desenvolvimento concomitante, em que os processos mentais começam a funcionar muito cedo na vida da criança (coincidente com as perspectivas de Dewey, Torndike, Terman etc.), insistindo na vertente emocional na adolescência e, daí haver

adolescentes que fracassam, esse fracasso é devido à sobrevivência direta e à acumulação de más condições educativas, não menos sociais, que precederam a puberdade e só um pequeno número mostra uma diminuição de capacidade para se ajustar ao meio e acusa um desvio mais ou menos pronunciado dos modos habituais de pensar e de agir. (VASCONCELOS, 1936, p. 64-65).

Essa sua perspectiva coincidia com a tese de J. Dewey em que a adolescência arrasta consigo um alargamento da(s) infância(s) e uma suscetibilidade maior aos problemas e finalidades na vida social, de modo que gera um pensamento mais compreensivo e abstrato que o período de vida anterior (VASCONCELOS, 1922). Faria de Vasconcelos (1931a)

destacava a importância da inteligência, analisando várias definições de autores com as suas categorias/critérios, como por exemplo: Pintner, Stern, Wells, Edwards, Woosworth, Terman, Torndike, Binet, Burt etc., assim como escalas de medida, principalmente a de Binet e Simon, de Stanford e de Terman, escala de Alfa do exército americano. É com a apreciação a esses testes e às respectivas escalas que surge a designação de “*fracos de espírito*” (idiota, amênia, imbecil, débil mental, “*morons*” segundo Goddard, atrasado ou retardado, etc.), ou seja, em função do critério clínico e educativo (VASCONCELOS, 1937).

Vasconcelos considerava que as crianças podiam apresentar diferentes níveis de memória “uma criança cuja memória é fácil aprende em menos tempo uma lição que reclama de outra um tempo mais longo” (MARQUES, 1986, p. 399). Ao educador cabia explorar as potencialidades naturais da criança e desenvolver a memória. Outra função associada à memória era a inteligência, os progressos e os atrasos dessa faculdade dependiam de um conjunto de fatores psicológicos, físicos, fisiológicos e pedagógicos. Para um melhor estudo dessa faculdade, Faria de Vasconcelos (1909) pretendia a introdução na escola do exame psicológico, anatômico e fisiológico da criança, para que ela se adaptasse ao ensino e à educação do seu grau de desenvolvimento intelectual e corpóreo. À medida que o seu desenvolvimento vai progredindo, as partes do corpo da criança que cresceram a um ritmo desproporcionado, particularmente a cabeça e o cérebro, evoluem a um ritmo mais moderado (VASCONCELOS, 1921a). Na sequência dos trabalhos de Binet, Vasconcelos propunha que “entre o desenvolvimento físico da criança e o seu desenvolvimento intelectual exista uma correlação muito estreita” (MARQUES, 1986, p. 270).

Efetivamente, os testes aplicados por alguns autores da época e que são referidos por Vasconcelos (1936, p. 84-87) estabeleciam algumas classificações, por exemplo, as de Delboe, Willis, Blackstone, Tregold, Goddard, Barr etc. Todos esses testes confirmavam igualmente a existência nas instituições tutelares de menores “*fracos de espírito*” (amênia de grau elevado ou médio em relação ao estado de desenvolvimento cerebral e do seu nível de potencialidade, entre o imbecil e o idiota e o débil mental —

terminologia proveniente de Itard e Séguin) em relação à sua educabilidade e em harmonia com os coeficientes de inteligência. O escolanovista português afirmava que entre 50% a 60% dos menores presentes nas Tutorias Centrais de Infância (Lisboa, Porto e Coimbra, criadas pela Lei de Proteção à Infância de 27/maio/1911) e/ou encerrados em reformatórios (criados em setembro de 1919) possuíam debilidades e/ou anormalidades ao nível do espírito, o que confirmava as experiências de vários estudos estrangeiros, por exemplo (VASCONCELOS, 1921a): Goring, Goddard e Hollingworth e Battey, de Murchison, de H. M. Adler etc. Faria de Vasconcelos (1934, p. 85) adotou a designação de “fracos de espírito” para se referir aos menores psicóticos, de personalidade psicopática, os psiconeuróticos e os de inferioridade constitucional, ou seja, os “fracassados” ou retardados escolares, sociais e morais.

Era normal, quando da detenção do jovem adolescente nos Refúgios anexos às Tutorias Centrais de Infância (Lisboa, Porto, Coimbra), fazer-se a despistagem dos fatores endógenos (hereditários) e exógenos ou sociais — análise ao seu ambiente envolvente (causas de sociogênese associadas às intelectuais), destacando-se entre estas a análise do ambiente familiar, da situação socioeconômica e cultural da família/tutores e da sua trajetória educativa. Aqueles menores detidos tinham degenerescências hereditárias, agravadas pelo mau ambiente social, familiar e moral, para além da impregnação de pobreza e miséria em que viviam, com falta de medidas higiênico-sanitárias, vivendo em habitações degradadas e, ainda, uma falta de atenção por parte dos pais na formação dos filhos (FONSECA, 1930). Essas irregularidades ou anomalias implicavam déficits afetivos, morais e culturais, que em muitas circunstâncias lançavam as crianças para comportamentos infratores e delitivos que, juridicamente, eram submetidos pelo direito tutelar de menores de 1911 a medidas de tratamento médico-pedagógico, de vigilância e proteção, ou encerrados em instituições de assistência educativa e de reeducação. Vasconcelos (1936) menciona alguns estudos de antropometria infantojuvenil e análises métricas (exames) naqueles estabelecimentos de detenção de menores com o intuito de

acompanhar o seu crescimento físico ou detectar se havia atrasos ou anomalias ou, ainda, se o crescimento se efetuava de forma rápida.

3.2 O jovem delincente e a relação inteligência-delito

Em relação à delinquência infantojuvenil, Faria de Vasconcelos (1936) considera que é um problema que devia ser estudado de forma multidisciplinar pela sociologia (incluindo a jurídica), a criminologia juvenil, a pedagogia social e a psicologia, já que se tratavam de problemas comportamentais de desvio e marginalidade social, de indisciplina, requerendo uma análise psicológica à etiologia do menor delincente. Critica o inatismo das tendências criminosas, em especial a teoria de Lombroso, que considera o criminoso um “imbecil” que não possui inteligência suficiente para aprender o que quer que fosse (VASCONCELOS, 1936, p. 98-101).

Efetivamente, a delinquência infantojuvenil foi um fenômeno que em Portugal remonta a finais do século XVIII, com o encerramento de jovens infratores e vadios, que vagueavam pelas ruas de Lisboa, na Casa Pia (criada pelo Intendente Pina Manique) e posteriormente em prisões e cárceres, misturados com os adultos criminosos, até à criação da Casa de Detenção e Correção de Lisboa (1871) e das colônias agrícolas correcionais e depois dos reformatórios. A classificação, a tipologia e a caracterização dos delinquentes sofreram várias alterações, segundo as diversas teorias correcionais e criminológicas que foram surgindo. Trata-se de um conceito que fez surgir instituições específicas, consagrando a sua institucionalização com modelos de tratamento correcional ou reeducativo (médico-pedagógico e depois psicopedagógico). Ou seja, a delinquência era todo o ato criminoso punido por lei (códigos penais no século XIX), que no caso dos menores com idade inferior de 18 anos passaram em 1911 a ter legislação tutelar (Lei de Protecção à Infância de 27 de maio e retificada em 1925). De fato, a delinquência juvenil conotava-se como um fenômeno das periferias, convertendo-se num fenômeno reconhecido pela sociedade normativa e

entendida como uma fase problemática da vida de um jovem. Nessa vertente de pedagogia da delinquência, Vasconcelos (1936) sugeria a aplicação de testes de inteligência nas instituições tutelares a todos os tipos de menores tipificados juridicamente por aquela legislação de direito tutelar de 1911, a qual incluía os menores: indisciplinados, abandonados, desamparados, delinquentes, patológicos. Considerava que “o indivíduo de inteligência baixa, inferior, é um criminoso em potência e que a fraqueza de espírito desempenha um papel primacial na prática do crime” (VASCONCELOS, 1936, p. 8), apesar de reconhecer que havia entre os delinquentes uma percentagem significativa de indivíduos superiormente inteligentes.

Faria de Vasconcelos remete-nos para várias investigações para explicar essa medição da inteligência na delinquência juvenil, citando os estudos de Goring Goddard, L. S. Hollingworth, L. Hodg Kinson e Battey, Healy Browner, Murchuson C. Burt, Doll e Anderson, H. Adler etc. (VASCONCELOS, 1936). Havia a comprovação científica que não era devido à definição de novos conceitos e ao seus respectivos significados, a começar pelo que se entendia por adolescência, estágios de desenvolvimento da vida humana e tipos de comportamento, mas sim devia-se conhecer as características desses períodos de infância e adolescência, as suas modalidades e relações com a idade, de modo a compreender melhor o fenômeno da delinquência infantojuvenil. De fato, os estudos do desenvolvimento da vida humana apresentavam um leque de problemas de interesse psicológico, pedagógico e social, de tal maneira que o escolanovista português refere e analisa as investigações de C. Bühler, W. Hoffmann, Meumann, Claparède, Spranger e Kroh, Stanley Hall, Tumlriz, Hollingworth etc., em que cada um desses estudiosos estabelece e justifica esses períodos (1.^a e 2.^a infância, adolescência e juventude e puberdade), com as suas respetivas fases relacionadas com a variável idade cronológica e/ou idade escolar. Na obra “Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental”, Vasconcelos (1934, p. 70-73) propõe a sua classificação do desenvolvimento humano em quatro períodos (vida intrauterina, 1.^a e 2.^a infância, adolescência com três subperíodos e, ainda, a juventude), relacionando os indícios hereditários, o sexo, a raça, o meio social etc.

Por outro lado, naquela época, o instinto (incluindo o de delinquir) era compreendido como uma tendência múltipla e variada, fixada pela hereditariedade (genética), reforçada pelos hábitos e pela educação recebida. Assim, o menor pervertido tinha afetado o instinto social. Com o impulso da psicanálise, os conceitos sobre a delinquência enriqueceram-se pondo a tônica no fator da afetividade. O afeto passou a ser uma noção primordial e explicativa da vida cotidiana individual e social, associada ao papel do meio na constituição de normas, pela qual o indivíduo responde aos influxos do meio (FERREIRA, 1920). As perturbações afetivas nascem na infância, no meio familiar e são preponderantes nos efeitos dessas carências no desenvolvimento da delinquência e desvio juvenil. Assim, as crianças culpadas de delitos ou infrações eram vítimas da hereditariedade (determinismo genético), das condições de vida e do meio envolvente, ou de ambas em simultâneo (MARTINS, 2019).

Efetivamente, os menores delinquentes não eram tanto criminosos que eram preciso punir, mas sobretudo consideravam-se “fracos de espírito”, na terminologia vasconceliana, que importava tratar, já que manifestavam pelos seus atos anomalias, deficiências mentais latentes, uma miséria patológica, físico-mental, por vezes insuspeitas (VASCONCELOS, 1936, p. 84-85). Ou seja, ao aplicar-se testes de inteligência para efeito da seleção e graduação dessa “fraqueza de espírito”, houve modificações conceituais, diagnósticos e classificações do seu estado mental, sendo como uma “doença” com graus de deficiência mental (equivalentes a idiotas, imbecis e “*morons*” — atrasados), definidos de forma clínica e educativa.

Tal como atualmente, também no século passado um dos problemas sociais mais importantes era e é o aumento de delinquentes juvenis acrescido pela gravidade da violência e dos delitos nos menores ou com os menores. Desse modo, tinha-se difundido uma polémica entre os psicologistas, que estavam convencidos que a delinquência infantojuvenil não podia ser explicada por uma única causa (construção defeituosa das escalas de inteligência), mas, sim, por várias causas (exógenas e endógenas). A fraqueza espiritual correspondia a uma anormalidade ou deficiência mental,

a qual se correlacionava com a tendência para a prática de crimes ou delitos (roubo, furto, agressão), homicídios, de desvio e marginalidade social.

Para Faria de Vasconcelos havia uma relação entre a inteligência e a delinquência infantojuvenil e esse suposto assentava na sua análise de estudos efetuados, chegando à conclusão dos seguintes aspetos: grande percentagem de deficientes mentais (15% a 20%) entre os menores detidos nas tutórias centrais e comarcas, reformatórios e colônias; pequena percentagem de delinquentes com inteligência superior comparada com os indivíduos com essa inteligência na população normal; existência de uma relação entre crime e delinquente (tipologia), mesmo havendo alguns crimes que não estavam tipificados com os graus de inteligência (vadiagem, vagabundagem, incorrigibilidade, imoralidade, indisciplina), assim como, a deficiência mental estava mais unida com prática de alguns crimes do que com outros; todo indivíduo de baixa/limitada inteligência não era um criminoso em potência; as raízes da conduta humana não mergulhava unicamente na inteligência, havia que ter em conta a vertente afetivo-emocional, o temperamento, as tendências pessoais, os hábitos, as atitudes e até o meio envolvente; a prevenção do crime devia ser feita na primeira infância e, não, na adolescência, pois neste período já se exigia medidas de tratamento médico-pedagógico e/ou psicopedagógico.

Por conseguinte, para Vasconcelos (1936, p. 93-94), o delinquente juvenil era aquele menor que praticava delitos, cometia infrações e violava a lei e, por isso, ao delinquir era punido, sendo levado à Tutoria Central de Infância (Lisboa, Porto, Coimbra) e a permanecer nos Refúgios anexos (estabelecimentos de observação e análise psicopedagógica e social) até decisão judicial, normalmente com encerramento em instituições (privação da liberdade) como reformatórios e/ou colônias agrícolas correcionais. As categorias dos delitos eram várias, segundo o direito tutelar de menores de 1911, indo desde ofensas, a roubo, furto com agressão, conduta antissocial ou “anormal”, indisciplina, infração da propriedade, vagabundagem, em perigo moral etc. De todas essas referências, Vasconcelos (1936, p. 99-100) recorre às estatísticas do Dr. Artur de Oliveira Ramos Quadro 1), diretor do

A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos

Refúgio da Tutoria Central da Infância de Lisboa, relativas ao período de 1920-1930 para aquela sua análise.

Quadro 1 – Estatísticas da natureza dos delitos cometidos pelos menores retidos no Refúgio da Tutoria Central de Infância de Lisboa, entre 1921 a 1930

Estatística Refúgio Tutoria Central de Infância de Lisboa (1921-1930) – Dr. Artur de Oliveira Ramos			
Natureza do crime	Rapazes	Raparigas	Total
Furto e vadiagem	565	42	607
Furto	450	100	550
Vadiagem	288	62	350
Indisciplina/agressões/incorreções	87	23	110
Situações perigo moral (risco)	34	42	76
Prostituição clandestina	---	64	64
Transgressões, etc.	2	14	16
Outras			
Total	1522	362	1885

Fonte: Vasconcelos (1936, p. 99).

É interessante a análise que efetua à distribuição dos principais crimes ou delitos, em relação aos diversos graus de inteligência, concluindo que a “fraqueza de espírito está associada a alguns crimes juvenis, mais do que a outros delitos cometidos” (VASCONCELOS, 1936, p. 140). Concluiu nas suas análises estatísticas, entre a relação “delinquência-inteligência”, que a percentagem de deficientes mentais nos delinquentes e/ou criminosos rondava entre os 10% a 15%, e que a percentagem de delinquentes com inteligência superior comparada com a população em geral era pequena, havendo uma relação entre o crime efetuado pelo delinquente e a sua inteligência:

Existe uma certa relação entre o crime que um delinquente comete e a sua inteligência, relação que pode ser expressa sob esta forma dupla: a) há crimes que não estão representados em todos os graus de

inteligência, e b) a deficiência mental está mais associada com alguns crimes do que com outros. É difícil, contudo precisar em que medida este fator intervém ao lado de vários outros na prática do crime. (VASCONCELOS, 1936, p. 141).

A psicopatologia do jovem delinquente detido ou processado nas Tutorias de Infância da época, como delinquente habitual, apresentava personalidade psicopática derivada da hereditariedade, precocidade e brutalidade, desordens de conduta, perversões instinto-constitucionais, imaturidade afetiva e emotiva, debilidade mental e alterações do caráter, ou seja, todas elas causas determinantes do seu delinquir. De fato, os diversos fatores endógenos associavam-se entre si, sendo difícil determinar com exatidão a interferência de cada um deles na delinquência, mas eles constituíam mais de 50% das causas que afetavam os menores julgados nas tutorias centrais de infância até 1927. Indubitavelmente as tendências nocivas dos menores delinquentes juvenis justificavam-se pelos seus antecedentes mórbidos, dos progenitores com traços patológicos e, sobretudo, pela influência dos fatores sociais (FONSECA, 1930, p. 45-47).

Evidentemente, que a explicação da identidade do delinquente, segundo os estudos antropométricos e antropológicos realizados nos Refúgios anexos à Tutoria de Infância e nos institutos médico-pedagógicos da época (Casa Pia — masculino; Florinhas da Rua — feminino) obedecia às seguintes variáveis: biológicas (hereditariedade, anormalidade psicamental, fisiológicas, deficiências etc.); psicológicas (personalidade, inteligência, conduta, processos cognitivos, valores morais etc.); estrutura familiar e condições socioeconômicas (pobreza, miséria, desorganização do lar, incultura); condições ecológicas do jovem (más companhias, influência e características físico-sociais do meio, relações interpessoais). Faria de Vasconcelos (1936) refere vários estudos sobre o desenvolvimento mental do menor na adolescência, que requeriam um combate contra a criminalidade infantojuvenil, em especial na primeira infância, que era a idade fulcral na formação do indivíduo, já se devia ter em conta os fatores

endógenos e exógenos relacionados aos seus comportamentos desviantes, antissociais ou delitivos.

Vasconcelos (1936, 1937) recorda-nos que muitos desses menores eram marcados por um elevado fracasso e fraca assiduidade escolar, associado a suas frustrações, indisciplina social, fraco ou nulo apoio (afetivo) da família, más influências do meio envolvente e carências sociais da família, que originavam seu estado de delinquência, vadiagem, indisciplina, marginalização, prostituição infantil etc. Eram esses jovens que constituíam os inadaptados escolares e sociais, com um elevado deficit de socialização e de moralização (FONSECA, 1930).

Considerações finais

No século XIX e princípios do XX, surgiram correntes pedagógicas inovadoras, apoiadas em estudos científicos sobre a criança/infância e adolescência, especialmente da medicina, pedagogia e sociologia (criminal). Embora Faria de Vasconcelos não tivesse uma formação científica como Claparède, Binet, Decroly ou Montessori, interessou-se pelo processo de desenvolvimento humano, unindo a vertente pedagógica (pedologia) à psicológica. Analisou o desenvolvimento da criança nas várias fases da infância, adolescência e juventude, mas não era fácil determinar com exatidão quando terminava a infância e começava adolescência, ou quando esta terminava e se iniciava a juventude. Para Vasconcelos (1920a) há dois momentos fundamentais nesse desenvolvimento: um analisado à luz da psicologia, entendendo a infância e a adolescência como fases complicadas de desenvolvimento pessoal, de afirmação da identidade, de descoberta e de incertezas; e outro momento que pretendia que qualquer uma dessas etapas de desenvolvimento fosse bem-sucedido e, por isso, propunha uma escola ativa e compreensiva pelas diferenças individuais (pedagogia diferencial), à medida das características dos alunos, ou seja, inclusiva. Reconhece que, no seu limite temporal — no fim do regime de pré-aprendizagem, deveria de haver uma seleção escolar. No Boletim do Instituto de Orientação

Profissional publicou o artigo “Seleção escolar” (VASCONCELOS, 1928), onde destaca que tal processo de desenvolvimento se deveria realizar com aplicação de provas psicológicas (determinação do nível mental dos alunos e das suas aptidões ou inaptidões para determinados estudos e atividades) e provas pedagógicas.

No entender do pedagogo português, um dos ensinamentos da psicologia moderna era exatamente de que “não há dois seres humanos que sejam iguais” (VASCONCELOS, 1937, p. 30). Já alguns anos antes, tinha colocado esse problema educativo: os quadros do ensino estavam demasiado rígidos, a organização escolar não possuía a flexibilidade necessária, as classes estavam atulhadas duma população heteróclita, heterogênea, os “programas e os métodos não têm a plasticidade conveniente, o processo de seleção empregado — o exame — é moroso, antieconômico e prejudicial nos seus efeitos” (VASCONCELOS, 1928, p. 137). Constata essa composição heterógena das classes no sistema educativo português, a finais dos anos 20 do século passado, através da aplicação de testes aos alunos das escolas primárias e dos liceus de Lisboa, diagnosticando muitos problemas escolares e atrasos de aprendizagem, uma vez que não era possível ter em conta as suas diferenças e variações dos alunos, apesar dos professores continuavam a ter um esforço acrescido no ensino. Urgia a necessidade de seleccionar os alunos para maior e melhor rendimento escolar. Tratava-se, no fundo, de instituir processos de seleção científica que permitissem a individualização do regime pedagógico. Ou seja, o que estava em causa para Vasconcelos (1928) era a possibilidade de cada aluno seguir o rumo indicado pelo seu desenvolvimento e pelas suas aptidões, traduzindo-se num benefício para o próprio e para a sociedade, evitando, dessa forma, a existência de maus alunos, que constituíam, tal como ainda hoje, um peso morto que dificulta, prejudica e encarece o ensino. De fato, nunca descurou a vertente psicopedagógica, chegando a lecionar disciplinas ligadas à psicologia e à pedagogia demonstrando a grande contribuição destas no conhecimento do desenvolvimento da criança na sua infância.

Nesse sentido, o escolanovista português apercebe-se da importância da orientação (pessoal, escolar, profissional) na escola, através

da ação conjugada entre os professores das disciplinas e os professores especializados ou de apoio e de uma flexibilização do modelo escolar, para responder às diferenças individuais dos alunos (BANDEIRA, 2003).

Com Vasconcelos (1921a, p. 9), Portugal entra no Movimento da Escola Nova para integrar a vida escolar e moldar “uma parcela considerável do destino humano”. No texto “Lo que debe ser un profesor” (MARQUES, 2000, p. 595), escrito em 1920, quando da sua estadia na Bolívia, insiste na valia profissional e dignidade profissional dos professores que, para ele “São os obreiros fecundos, generosos, infatigáveis que andam construindo o futuro”, pois “[...] Só um educador pode dar-se conta da soma prodigiosa de esforços, de sacrificios e de paciência que representa a obra educativa”. Confia na pedagogia científica e inovadora, como tecnologia, utopia e forma de intervenção social, afirmando que pela educação “Eduquem-se e instruem-se as multidões; assegurem-se os direitos ao trabalho e à vida; reforme-se a família segundo as exigências da moral social” (MARQUES, 1986, p. 77). Efetivamente, o sistema vasconceliano considera essencial que o educador seja formado na perspectiva da “*pedagogia nova*”, possua uma formação científica sobre a “*natureza da criança*” e sobre o conjunto das condições do meio que envolve o seu desenvolvimento.

Lembramos, que a começos do século XX, a formação dos professores era bastante limitada, designadamente, no âmbito do ensino primário, não tendo merecido uma adequação às novas correntes da pedagogia e da psicologia. Por isso, Faria de Vasconcelos destaca o papel da organização escolar, do material didático, da higiene escolar na colaboração médico-pedagogo, da adequação do currículo aos interesses dos alunos, pois são facilitadoras da adaptação ao ritmo de aprendizagem, valorizando metodologicamente a quantidade e qualidade da ação dos educandos, o respeito pela sua saúde e higiene social. Pretendeu dar à educação uma base amplamente humana, ancorada numa educação integral (dimensões físico-motor, cognitiva/intelectual, social, psíquica e moral). Nesse sentido colabora, tal como A. Sérgio, na organização do Projeto de Reforma do Sistema de Ensino proposto pelo Ministro João Camoesas, em

1923, num esforço que se perde por derrota política do próprio Ministro no Parlamento, mas muitas dessas teses são retomadas em 1973 e 1986.

Por conseguinte, essa insigne figura do Pensamento e das Ideias Pedagógicas em Portugal deu um contributo imenso à Pedagogia e à Psicologia em Portugal e, em especial, ao estudo científico da criança/adolescência, à pedotecnia e à formação de professores. Define a Ciência Educativa, na associação eficaz do médico e do educador, na colaboração efetiva da família com a escola e, finalmente, na profissionalidade (identidade profissional) do professor. Conheceu o avanço das novas metodologias pedagógicas e da orientação escolar e profissional, de tal modo que cria, em 1925, o Instituto de Orientação Profissional (diretor até 1939) com respetivo Boletim, o Instituto de Reabilitação Mental e Pedagógica (1929-1931) (VASCONCELOS, 1931a), e ainda propôs as bases da criação do Instituto Navarro de Paiva para menores com problemas cognitivos. Devemos reconhecer nesse pedagogo português a sua rica personalidade, bem evidente na sua extensa obra, pois demonstra ser um conhecedor invulgar, a nível internacional, do que se passava no campo da educação e da Pedagogia e/ou Pedologia, tendo desenvolvido na Bélgica a experiência de Biérges (1912-14), na base dos princípios do movimento da EN. Pautou-se pela renovação dos estudos pedagógicos em Portugal, tendo tido um trabalho colossal na área da formação de professores, da orientação escolar e profissional, no aperfeiçoamento progressivo dos métodos didáticos no ensino, atribuindo uma importância fundamental ao ambiente em que a educação da criança se processa e/ou ao meio em que ela se desenvolve (MARQUES, 2010). Para ele, o ensino deveria provir da própria vida, a partir da realidade concreta da criança, da sua ligação ao mundo, da sua experiência e representação, do seu modo de ver e dos seus interesses, ou seja, a escola e o educador deveriam respeitar as leis do desenvolvimento físico-mental e psicológico da criança. A libertação da criança era a palavra de ordem da pedagogia nova que se impregnou, inscrita na linha da emancipação geral do homem (TIANA, 2005). Nesse processo, Faria de

Vasconcelos (1921a) confia nas capacidades dos educandos, na aptidão para se formarem e no respeito pela sua natureza, defendendo uma educação (integral) baseada nas tendências, usando métodos ativos, uma educação genética e diferenciada.

Em síntese, o sistema vasconceliano continua aberto a análises reflexivas até a atualidade, especialmente as suas propostas pedagógicas relacionadas a formação de professores, didática no ensino, conhecimento psicológico e afetivo-emocional dos alunos, a atenção à diferenciação e à inclusão no sistema educativo e à inter e multiculturalidade na escola. São temas em destaque na sua obra legada.

Referências

- ANDRÉS, M. M. P. et al. (Coords.). *Teorias e Instituciones Contemporâneas de Educación*. Madrid: Biblioteca Breve, 2004.
- ARAÚJO, A. F. *Educação e Imaginário*. Da criança mítica às imagens da infância. Lisboa: Ed. Ismai, 2003. (Coleção Teorema).
- BANDEIRA, F. 'Vasconcelos, António de Sena Faria de'. In: NÓVOA, A. S. (Dir.). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, 2003. p. 1397-1404.
- BASTOS, S. P. *Estado Novo e os seus vadios*. Lisboa: Publ. Dom Quixote, 1997. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.etnograficapress.2192>.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/FEU, 1999.
- FERNANDES, R. *A Pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa: Biblioteca Breve, 2006.
- FERREIRA, A. A. C. *Algumas lições de Psicologia e Pedologia*. Lisboa: Lúmen, 1920.
- FERRIÈRE, A. *Les écoles nouvelles et leur rôle dans la transformation de la pédagogie contemporaine*. Bruxelles: Édition L'Institut National de Cinématographie Scientifique, 1955.
- FIGUEIRA, M. H. *Um roteiro da educação nova em Portugal*. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935). Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- FONSECA, J. A. F. *Estudos médico-sociais sobre proteção a menores anormais e delinquentes*. Lisboa: Tipografia Reformatório Central de Lisboa, 1930.

- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Original inglês de 1961).
- GOMES, J. F. A. Faria de Vasconcelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [s. l.], ano XIV, p. 231-255, 1980.
- GOMES, J. F. *Estudos de História e Pedagogia*. Coimbra: Almedina, 1984.
- GOMES, J. F. *Estudos para a História da Educação no século XIX*. 1. ed. Coimbra: Almedina, 1986. (2. ed. Lisboa: IIE, 1996).
- MACHADO, T. S. Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Cultura del Comportamiento*, [s. l.], v. 8, p. 115-123, 2016.
- MARQUES, J. H. F. *Faria de Vasconcelos - Obras Completas Vol. I. (1900-1909)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- MARQUES, J. H. F. *Faria de Vasconcelos - Obras Completas Vol. II. (1910-1920)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- MARQUES, J. H. F. *Faria de Vasconcelos - Obras Completas Vol. III. (1921-1925)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- MARQUES, J. H. F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. IV (1925-1933)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.
- MARQUES, J. H. F. *Faria de Vasconcelos – Obras Completas, Vol. VI (1936-1939)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- MARTINS, E. C. O ideário científico-pedagógico do escolanovista Faria de Vasconcelos (1880-1939) em prol duma escola nova, inovadora e atual. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 48, p. 363-383, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.5884>.
- PIRES, J. O Planeamento no modelo pedagógico do movimento da escola moderna. *Revista Escola Moderna*, [s. l.], n. 17, p. 23-42, 2003.
- SANTOS, A. A. *Educação Nova*. As bases. O corpo da criança. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, 1919.
- SEBASTIÃO, J. *Crianças de Rua: Modos de Vida Marginais na Cidade de Lisboa*. Oeiras: Celta Editora, 1998.
- TIANA, A. La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. In: FERRAZ, M. (Org.). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005. p. 105-146.
- VASCONCELOS, A. F. *Une École Nouvelle en Belgique*. Paris: Delachaux & Niestlé et Lib; Neuchâtel: Fischabacher, 1915.
- VASCONCELOS, A. F. *Problemas Escolares*. Lisboa: Editora Seara Nova, 1921a.
- VASCONCELOS, A. F. As características de educação contemporânea. *Revista Seara Nova*, [s. l.], p. 17-18, 1921b.

A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos

VASCONCELOS, A. F. Contribuição para o estudo dos problemas relativos ao nível mental da população infantil de estabelecimentos especiais. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, Lisboa, n. 2-3, p. 19-22, 1922.

VASCONCELOS, A. F. *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. 1. ed. Lisboa: Antiga Casa Bertrand: José Bastos, 1909. (2. ed. Lisboa: Livrarias Aillaud e Bertrand, 1923; 3. ed. 1934).

VASCONCELOS, A. F. *Lições de psicologia geral*. Lisboa: Livraria Editores Guimarães C^a, 1924. (v. 1).

VASCONCELOS, A. F. Seleção escolar. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, [s. l.], n. 2-3, p. 131-142, 1928.

VASCONCELOS, A. F. Monographie de L'Institut de Reeducation Mentale et Pedagogique. Lisboa: Imprensa Lucas C^a, 1931a.

VASCONCELOS, A. F. L'examen rationnel des écoliers. Sélection scolaire au Portugal. *Bulletin International de la Protection de l'Enfance*, [s. l.], p. 146-153, 1931b.


VASCONCELOS, A. F. *Delinquência e Inteligência nos adolescentes*. Lisboa: Livraria Clássica Editor, 1936.

VASCONCELOS, A. F. Alguns problemas de psicologia da aprendizagem. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, [s. l.], n. 25, p. 19-36, 1937.

VASCONCELOS, A. F. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Tradução do francês por Meireles Coelho, A. Cotovio e L. Ferreira. Aveiro: Editora Universidade de Aveiro: FCT, 2015.

Data de registro: 10/06/2022

Data de aceite: 17/08/2022

 **Crise da democracia e da educação no Brasil:
uma contribuição do pensamento freireano ao debate**

*Sergio Roberto Moraes Corrêa**

Resumo: Esse artigo é fruto de um projeto de pesquisa que busca estabelecer um diálogo Sul-Sul entre o pensamento do educador Paulo Freire e do sociólogo Boaventura Santos, com foco nos temas da democracia e da educação pública na atualidade da sociedade brasileira (2014-2020). Essa pesquisa se assentou numa abordagem qualitativa, priorizando a pesquisa bibliográfica e documental. No entanto, para fins de delimitação deste artigo e de socialização de alguns resultados, centro a análise na contribuição do pensamento de Paulo Freire a partir das *margens do Sul*, tomando como base seu conceito de “ser mais”, para debater sobre essa crise da democracia e da educação pública na atualidade do país. Ao tomar como base esse conceito de “ser mais”, foi possível identificar tanto os limites estruturantes da democracia liberal na sociedade, em particular na educação, e a necessidade de fazer emergir outras interpretações não eurocêtricas a respeito desses temas, bem como evidenciar um cenário de agudo retrocesso democrático, que demonstra avançar na condição do “ser menos” e, por conseguinte, distorcer, profundamente, a vocação ontológica de *ser mais*.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Ser Mais; Democracia; Educação Pública; Margens do Sul

* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor na Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: sergio.correa@uepa.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1347947243469780>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9477-5485>.

Democracy and education crisis in Brazil: a contribution of freirean thought to the debate

Abstract: This article is the result of a research project, which seeks to establish a South-South dialogue between the thought of educator Paulo Freire and sociologist Boaventura Santos, focusing on the themes of democracy and public education in the current situation of Brazilian society (2014-2020). This research was based on a qualitative approach, prioritizing bibliographic and documentary research. However, for the purpose of delimiting this article and sharing some results, I focus the analysis on the contribution of Paulo Freire's thought from the *Southern margins*, based on his concept of "being more", to debate this crisis of democracy and public education in the country's current situation. Based on this concept of "being more", it was possible to identify both the structuring limits of liberal democracy in society, in particular in education, and the need to bring out other non-Eurocentric interpretations of these themes, as well as showing a scenario of acute democratic setback, which demonstrates advancing in the condition of "being less" and, therefore, profoundly distorting the ontological vocation of *being more*.

Keywords: Paulo Freire; Being more; Democracy; Public education; Southern margins

Crisis de la democracia y educación en Brasil: una contribución del pensamiento freireano al debate

Resumen: Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación, que busca establecer un diálogo Sur-Sur entre el pensamiento del educador Paulo Freire y del sociólogo Boaventura Santos, centrándose en los temas de la democracia y la educación pública en la sociedad brasileña actual (2014-2020). Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, dando prioridad a la investigación bibliográfica y documental. Sin embargo, para efectos de delimitación de este artículo y socialización de algunos resultados, centro el análisis en el aporte del pensamiento de Paulo Freire desde los márgenes del Sur, tomando como base su concepto de "ser más", para discutir esta crisis de la democracia y la educación pública en la situación actual del país. Tomando como base este concepto de "ser más", fue posible identificar los límites estructurales de la democracia liberal en la sociedad, particularmente en la educación, y la necesidad de sacar a la luz otras

interpretaciones no eurocéntricas de estas cuestiones, así como poner de manifiesto un escenario de aguda regresión democrática, que demuestra avanzar en la condición de “ser menos” y, en consecuencia, desvirtuar profundamente la vocación ontológica de ser más.

Palabras clave: Paulo Freire; Ser Más; Democracia; Educación Pública; Márgenes del Sur

Situando a tessitura do texto

Na atualidade da sociedade brasileira, vivemos uma crise de múltiplas dimensões e um grave retrocesso democrático e civilizatório com implicações e inflexões profundas para diversos campos da ciência e da pesquisa, em particular para as humanidades. A crise também afeta diversos setores da sociedade, como a educação, agravando e esgarçando, profundamente, as relações institucionais, as condições de vida e trabalho, em particular da classe trabalhadora e demais grupos subalternizados. Esses segmentos, que compõem a maioria do país, veem e sentem a situação se agudizar mais com a emergência da pandemia do Coronavírus (Covid-19)¹, haja vista que compõem a população mais afetada por essa crise sanitária, que guarda toda uma especificidade quando considerada a atual crise com um governo federal de transparente inclinação autoritária.

Diante desse contexto de crise, valho-me do conceito de *ser mais* de Paulo Freire, a fim de analisar essa crise da democracia e da educação pública, sendo possível identificar, nessa atual conjuntura, uma intensificação e expansão, de forma dramática, da negação da *vocação ontológica* desse *ser mais* na sociedade e, por conseguinte, sua profunda *distorção* (expressa na expansão do *ser menos*), conduzindo o país a um estado de regressão civilizatória e democrática. No entanto, é importante

¹ Em seu último ano, a referida pesquisa também foi afetada pela pandemia, o que implicou num ajuste da mesma, abdicando da pesquisa de campo, concentrando-se na pesquisa bibliográfica e documental. Não obstante esse tema da pandemia atravessasse esse artigo, não o centralizo no mesmo. Esse será tema de futuro artigo.

também destacar que esse cenário sombrio e portador de tristeza e desesperança não vem se dando sem lutas e resistências por parte desses povos, classes e grupos sociais, historicamente subalternizados, tendo em vista sua afirmação de vida e dignidade, isto é, a busca dessa realização e condição ontológica de *ser mais*, que se faz, inseparável e concomitantemente, como já advertia Freire (1992, 1996, 2001), com a tessitura e construção de uma sociedade e educação libertadoras e radicalmente democráticas.

É em face desse contexto e sob essa perspectiva que o pensamento crítico de Paulo Freire é revisitado, a fim de problematizar os temas da democracia e educação pública na atualidade da sociedade brasileira. No intuito de buscar contribuir para o revigoramento desse campo teórico crítico, esse artigo procura apresentar outras possibilidades de leitura acerca da democracia, da educação pública e do pensamento de Paulo Freire a partir das *Margens do Sul*², tomando como foco sua contribuição para o debate da crise da democracia e da educação brasileiras. Como fio de análise, coloco a seguinte questão: *ao tomar como base seu conceito de ser mais, o que o pensamento de Paulo Freire tem a nos revelar sobre a crise da democracia e educação brasileiras na atualidade?*

Este texto se inscreve no bojo de um projeto de pesquisa³, que buscou estabelecer um diálogo Sul-Sul entre o pensamento de Freire e o de Boaventura Santos, com foco nos temas da democracia e educação pública. Para fins deste artigo, compartilho e aprofundo alguns resultados da referida pesquisa, centrando o pensamento de Freire. Este artigo está organizado,

² A noção de “Margens do Sul” toma como referência o diálogo com as Epistemologias do Sul de Boaventura Santos (2010, 2019) e com o pensamento crítico latino-americano clássico e decolonial. Sobre essa noção, consultar Corrêa (2020, 2021).

³ Esse projeto intitula-se “Democracia e Educação Pública no Brasil na atualidade: um estudo a partir do diálogo entre as Epistemologias do Sul e o Pensamento Freireano”. Ele encerrou seu período de vigência em dezembro de 2020, mas que se estendeu até o primeiro semestre de 2021. Essa pesquisa se assentou numa abordagem qualitativa, priorizando a pesquisa bibliográfica e documental. Para este artigo, foram tomados como base os seguintes documentos: o “Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares”; o “Balanço MEC 2019”; o Relatório do Observatório da Democracia; e o 2º Relatório Anual de Acompanhamento do “Educação Já”.

além desta introdução e considerações finais, em duas seções temáticas. Na primeira, busco evidenciar, a partir do conceito de *ser mais*, um Paulo Freire andarilho em defesa da democracia e da educação pública; na segunda, destaco o retrocesso democrático e educacional na atualidade da sociedade brasileira e a contribuição de Freire para problematizar esse quadro de crise multidimensional e de negação e distorção intensa de *ser mais*.

1 Paulo Freire: um andarilho em defesa da democracia e educação pública

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, estado de Pernambuco. Ele morreu em 2 de maio de 1997, aos 76 anos. Tornou-se um intelectual e educador mundialmente reconhecido e foi homenageado com diversos títulos, deixando uma vasta obra e uma experiência de vida singular em defesa da radicalidade democrática da sociedade e da educação pública, virtudes que compõem a grandeza e boniteza de seu legado⁴. Em 2012, foi condecorado como Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612, de 13 abril de 2012). No ano de 2021, em 19 de setembro, Freire completaria 100 anos. No Brasil, na América Latina, em África e em diversas outras partes do mundo, comemorou-se o *Centenário de Paulo Freire*, o que revela o reconhecimento, a vivacidade, a importância e a contribuição de seu legado em nível mundial, para construção de um mundo e educação radicalmente democráticos, o que é tão imperioso para os tempos de hoje, em particular para as sociedades e governos, como o brasileiro, que andam na contramão da democracia, dos direitos humanos, da ciência, da educação pública e da cultura, do meio ambiente e da paz mundial etc.

Ao adentrarmos no pensamento social e educacional de Paulo Freire (no conjunto de sua *Obra*), é importante identificar um educador e intelectual em movimento, em transformação e inacabado, que gostava de

⁴ Para uma compreensão da bibliografia de Paulo Freire, ver Gadotti (1996).

se *situar e atuar historicamente* (FREIRE, 1982, 1984, 1987, 1992, 1996, 2000, 2001)⁵. Isso sugere, portanto, conceber seu pensamento encharcado pela história de seu tempo e em aberto, posto que é marcado, como ele gostava de dizer e advertir, pela “incompletude” da dimensão humana e pela sua condição histórico-social e cultural. Ao meu ver, isso significa a expressão viva e vigorosa de um educador e intelectual público das margens do Sul (CORRÊA, 2020, 2021) situado e atento ao movimento da história, para poder compreendê-la, mover-se e intervir nela criticamente como ser histórico e social, que se faz entre limites e possibilidades, renovando seu caminhar, *esperançar*, como caminhante da história e seu compromisso com as classes e grupos sociais subalternos. Essa é uma perspectiva que dialoga com a formulação de Scocuglia (1999), mas se diferencia da mesma ao destacar a ideia-chave das *margens do Sul*.

Sob essa chave interpretativa de seu pensamento, de sua *práxis*, é possível identificar um Freire que *vai se tornando* um desses grandes educadores e intelectuais, que busca estar atento ao seu tempo-espaco histórico e ser mobilizador de um conjunto vasto e plural de conhecimento, a fim de interpretar criticamente a realidade social, em particular a educação, denunciando, publicamente, seus problemas e anunciando outros caminhos possíveis a partir de um olhar arguto e compromissado com as classes e grupos sociais “oprimidos”. Isto é, o seu rigoroso esforço teórico de interpretação da realidade social e educacional anda e se movimenta inseparavelmente de seu interesse ético-político-afetivo de intervenção e transformação da sociedade/educação dominante e opressora numa sociedade/educação humanizadora, libertadora e democrática (FREIRE, 1987, 1991, 1992, 1996, 2001).

Nessa *andarilhagem*, atento ao movimento da história, Freire vai tecendo, destecendo e retecendo, dialeticamente, seu pensamento social e educacional crítico (FREIRE, 1982, 1984, 1987, 1992, 1996, 2000, 2001), sobre o qual destaquei algumas de suas características e ideias-chave, bem como elaborei e apresentei outras noções e chaves interpretativas tendo em

⁵ Ao analisar do ponto de vista histórico o conjunto da obra de Freire, Scocuglia (1999, p. 23) identifica e sugere a existência de “vários” Paulo Freire.

vista contribuir para o revigoramento de seu pensamento social e educacional críticos na atualidade, a partir da ideia de Sul Global⁶. Agora, neste novo artigo, procuro aprofundar essas reflexões, por meio de seu conceito de *ser mais*, para propiciar uma reflexão crítica sobre a crise da democracia e da educação na atualidade da sociedade brasileira.

O conceito de *ser mais* em Paulo Freire é tomado aqui como ideia-chave para problematizar as possibilidades, limites e desafios da democracia e educação pública na atualidade. Esse conceito de *ser mais* forma um par dialético com o conceito de *ser menos*, que, contraditoriamente àquele, expressa e reflete um processo de negação da libertação e humanização, uma negação de uma sociedade e educação plenamente democráticas. É importante destacar que esse conceito de *ser mais* atravessa o desenvolvimento do pensamento crítico freireano, conectando-se, dialeticamente, aos seus demais conceitos e, assim, ocupando centralidade em suas obras (FREIRE, 1982, 1987, 1992, 1996, 2000, 2001).

Contudo, é importante compreender esse conceito (bem como todo seu sistema categorial e conceitual) dentro de cada contexto histórico em que o referido intelectual e educador se move e os elabora, isto é, em movimento e transformação, haja vista que é nesse *dever* ou *vir a ser*, marcado pelas contradições da sociedade e educação, que ele é revisto, reelaborado e ressignificado criticamente, a partir de dentro (da especificidade histórica brasileira) e do compromisso ético-político *com* as classes populares (os oprimidos e as oprimidas) sem, contudo, perder de vista e deixar de relacionar com uma análise mais global da sociedade e educação⁷. Portanto, esse conceito de *ser mais* vem ganhando reformulações na atualidade na medida em que Freire procura apreender e situar-se, em cada momento histórico da sociedade e educação brasileiras, dada sua

⁶ Sobre esse esforço de releitura do pensamento de Paulo Freire, a partir dessa chave interpretativa, consultar Corrêa (2019, 2020, 2021).

⁷ Em sua andarilhagem pelo mundo, Freire transpõe fronteiras, aprendendo e ensinando *em* e *com* outros povos e culturas (periféricos e subalternos) dentro da América Latina, em África, na Europa e nos EUA (MOTA NETO, 2016; SCOCUGLIA, 1999), o que torna Freire, também, um intelectual público transfronteiriço do Sul Global (CORRÊA, 2021).

especificidade de capitalismo dependente e periférico e de modernização-colonialismo.

No seu *ensaio* “Educação como prática da liberdade”, em sua nota de “esclarecimento”, escrita na primavera de 1965, no Chile, isto é, após o golpe militar de 1964 no Brasil e no exílio, Freire (1984, p. 43-44) chama atenção para a importância de se compreender criticamente os desafios da sociedade brasileira e fazer “opção” (tomada de posição política). Adverte, ainda que a educação brasileira não está alheia e fora desse enredo histórico de relações de poder e contradições.

Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. [...] A opção, por isso, teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”. (FREIRE, 1984, p.43-44).

Como é possível perceber nessa obra, Freire já advertia que era fundamental se situar historicamente e compreender cada momento e particularidade para identificar as possibilidades e limites desse processo de libertação e humanização, isto é, compreender as relações de poder de dominação e opressão e de luta e resistência em que a educação é parte constitutiva e constituinte da sociedade brasileira e global: ou seja, a educação pode contribuir para a conservação e reprodução de uma ordem social antidemocrática, colonial, injusta e desigual, impondo a condição de *ser menos* na sociedade, de *impotência*; ou, contraditoriamente, pode contribuir para um processo de “descolonização”, de construção crítica do

pensamento, da autonomia e da ação ético-política-afetiva de libertação, humanização e democratização em comunhão, isto é, do *ser mais*, do ser de *potência*. Ademais, é importante já identificar, nessa citação, um Freire atento criticamente ao valor epistemológico e metodológico do reconhecimento do papel e protagonismo dos *sujeitos*, e não de *objetos* (lugar tão comum na prática de pesquisa) na tessitura de suas *escolhas*, o que reflete a busca de uma coerência de seu posicionamento ético-político e seu aporte teórico, suas *práxis*.

No desdobramento do pensamento freireano, é possível identificar, por meio desse conceito de *ser mais*, um potencial crítico-dialético de *denúncia*, por um lado, de uma ordem social e sistema educacional desiguais e injustos, que distorcem e interditam a condição de realização do *ser mais* e fazem expandir a condição do *ser menos*, posto que isso é fundamental para a reprodução e conservação da ordem social dominante e opressora⁸; e, por outro, de *anúncio* da possibilidade histórica de outra ordem social e educacional emancipada, a qual só é possível, por meio desse *ser mais*, em comunhão, que se ergue contra essa condição de dominação e opressão.

Nas primeiras palavras do livro *Educação e Política* (2001), Freire adverte:

Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indignação, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias.

⁸ Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), também escrita e publicada no exílio, Freire aprofunda a criticidade de seu pensamento, dando ênfase ao diálogo com o marxismo e, por conseguinte, à relação de dominação e opressão atravessada pela luta de classes.

Ao colocar nesses termos o sentido e realização da vocação ontológica do *ser mais*, Freire é categórico em reconhecer que as classes populares, para que possam realizar essa condição, precisam garantir suas necessidades básicas de produção e reprodução social material da vida, sem o que se torna impossível a realização desse ser histórico-social. Ademais, é preciso, concomitantemente, assumir uma posição *política* e luta pela liberdade e autonomia.

Essa observação arguta de Freire guarda uma profunda relação com a advertência crítica de Marx e Engels (1993, p. 26), presente na obra *Ideologia Alemã*. Segundo os autores, *o primeiro pressuposto* básico da história é que os homens devem estar em condições de viver para fazer história. A primeira realidade histórica é a produção da vida material. Em *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, Marx e Engels (1976), precisando mais essa formulação, diz que os homens fazem sua própria história, no entanto, não a fazem como a desejam, como a querem, posto que é preciso considerar as circunstâncias concretas em que se situam historicamente, isto é, os homens fazem a história, sim, sob condições históricas com que se defrontam, diretamente, legadas e transmitidas pelo passado, marcadas por contradições e conflitos de classes.

Em sociedades, abissalmente desiguais como a brasileira, com enormes contingentes privados das necessidades básicas de produção da vida material (com profundo recrudescimento na atualidade)⁹, fica evidente essa negação de se fazer a histórica e, por conseguinte, de se constituir como *ser mais*. Ademais, essa privação das necessidades básicas de existência *afeta*, também, a dimensão *psíquica* individual e coletiva na sociedade. Nesses termos, é importante perceber e destacar, também, que o tema da democracia sempre esteve presente no pensamento de Freire, haja vista que, para ele, não é possível uma educação pública de qualidade referenciada social e humanamente fora de uma sociedade democrática, bem como não é

⁹ Como será exposto mais à frente, com o advento do *golpe parlamentar* em 2016, no Brasil, e a implementação de reformas em conformidade com o modelo e racionalidade neoliberal, é possível identificar um processo mais intenso e acelerado de precarização das condições de trabalho e de vida na sociedade brasileira, aumentando a desigualdade social e a pobreza.

possível uma sociedade democrática sem uma educação pública igualitária e propiciadora da autonomia, da liberdade e humanização, isto é, que contribua para a construção ontológica de *ser mais* na sociedade (FREIRE, 1982, 1984, 1987, 1991, 1992, 1996, 2000, 2001).

O conceito de *ser mais* em Freire precisa, portanto, ser compreendido como condição histórica, ontológica, que concebe o ser humano em sua *totalidade* ou *multidimensionalidade*. Assim, ele se afasta de toda e qualquer interpretação e concepção *individualista* de ser humano e de liberdade, assentada no pensamento econômico liberal do sistema capitalista, a qual, não obstante traga uma contribuição para a defesa dos direitos individuais e da liberdade, contudo, é estruturalmente limitante para promover uma sociedade com igualdade e liberdade, *vide* os grandes limites da democracia liberal e de sua promessa moderna ocidental de emancipação, de felicidade. Isso não quer dizer que Freire negligencie a individualidade humana, mas essa está em plena relação com a dimensão social, coletiva, onde e por meio da qual é possível realizar essa condição ontológica do *ser mais* na sociedade e educação, mas vindo de *baixo* (dos excluídos e excluídas) e *a partir de dentro*.

Além disso, esse pensamento liberal é marcadamente eurocêntrico, o que põe mais um problema para a realização do *ser mais*, da democracia e da educação pública em sociedades coloniais e periféricas, como a brasileira¹⁰. O que exige, além do desafio de descolonizar a economia, a política, a cultura da sociedade brasileira (e latino-americana), o desafio, também, de descolonizar as mentes, a educação (as pedagogias), as ciências e, em particular, as ciências humanas e sociais dessas sociedades de capitalismo dependente e periférico, que ainda sofrem com um processo de modernização *pelo alto* (via *Norte Global* e *Sul Imperial*), que articula capitalismo, colonialismo e patriarcado (SANTOS, 2006, 2010).

¹⁰ Sobre o pensamento de Freire como fonte de crítica ao eurocentrismo, proponho consultar Mota Neto (2016, 2018) e Corrêa (2021). Essa crítica ao eurocentrismo não pode se centrar somente no paradigma positivista e liberal, mas, também, em paradigmas de tradição crítica, como o marxismo, que, no seu interior, acolhe correntes eurocênicas.

É, também, relevante destacar que essa concepção de *ser mais* defendida por Freire, não pode se realizar plenamente numa visão *economicista* marxista que secundariza ou marginaliza a dimensão da *subjetividade* ou os processos de subjetivação, centralizando sua análise e ação política na estrutura da sociedade capitalista (relação capital x trabalho), bem como não pode se realizar numa dimensão estritamente *subjetivista* ou *culturalista* que, também, negligencia e marginaliza a estrutura e relação de classes sociais. Para ele, é preciso estabelecer uma relação dialética entre essas dimensões (objetividade e subjetividade), considerando a especificidade de cada realidade social e educacional, reconhecendo a atualidade da luta de classes e sua relação com a questão de gênero, étnico-racial e ambiental no presente contexto brasileiro e global (FREIRE, 1992, 1996, 2000, 2001).

Por isso, associada dialeticamente à dimensão da produção da vida material, a assunção *ético-política* e a dimensão *afetiva* expressam outras esferas da vida fundamentais para a realização de *ser mais*, de *potência*. Isso revela (como vamos evidenciar com as citações mais à frente) uma renovação e revigoramento crítico do pensamento de Freire sobre outras formas de dominação e opressão, assim como de lutas e resistências em defesa da democracia e da busca de *ser mais*.

Assim, ao se colocar nesses termos, entendo que Freire assume a defesa e compromisso renovado com as classes populares em defesa de uma educação e sociedade democrática, libertadora e humanista. Entendo, também, que Freire denuncia a continuidade de problemas históricos e estruturais na sociedade e educação brasileiras na contemporaneidade, como o colonialismo, o racismo, o sexíssimo, conformando, por conseguinte, obstáculos estruturantes para a realização republicana e democrática do país, para a realização do *ser mais*.

O Primeiro Mundo sempre exemplar em escândalos de toda espécie, sempre foi modelo de malvezes, de exploração. Pense apenas no colonialismo, nos massacres dos povos invadidos, subjugados, colonizados; nas guerras deste século [XX], na

discriminação racial, vergonhosa e aviltante, na rapinagem por ele perpetrada. Não, não temos o privilégio da desonestidade, mas já não podemos compactuar com os escândalos que nos ferem no mais profundo de nós. (FREIRE, 1992, p. 12)¹¹.

Nesses anos 90, por exemplo, não obstante o reconhecimento das conquistas advindas do processo de redemocratização, por meio, sobretudo das lutas das classes populares, Freire (1992, 1996, 2000, 2001) não poupou críticas ao discurso hegemônico que relacionava democracia com a agenda neoliberal, chamando atenção para a “farsa” que marcava essa suposta democracia (FREIRE, 2001, p. 25). Isto é, Freire repõe um debate clássico: a incompatibilidade entre democracia e capitalismo, o qual está ainda mais desigual e excludente na sua forma neoliberal. A denúncia de Freire sobre a opressão e a exclusão, que marcam a nossa sociedade e educação pública nesse contexto, já é uma crítica a uma sociedade, Estado e educação que andam na contramão, hegemonicamente, da realização do *ser mais*, da democracia.

Um desses sonhos por que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (FREIRE, 2001, p. 25).

¹¹ No livro “*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*”, de 1992, Freire reconhece a crítica do movimento feminista à sua obra *Pedagogia do Oprimido* pelo fato de usar somente a expressão “homem” na escrita do seu texto. A, partir daí, passou a usar, em suas obras, homens e mulheres para reconhecer e visibilizar essa relação existente de gênero e a dominação e opressão que daí decorrem, bem como a luta e resistência legítimas dos movimentos feministas.

Assim, o reconhecimento e revelação por Freire de outras formas históricas e emergentes de dominação e opressão na sociedade e educação, para além daquela de *classes*, relevam um Freire humilde e atento historicamente para a necessidade de alargar o debate teórico, epistemológico, político e social e os sentidos simbólicos e materiais de realização desse *ser mais*, de uma sociedade e educação pública democráticas emergentes da luta de *sujeitos outros*, interlocutoras e interlocutores das classes populares.

Em *Pedagogia da Indignação*, publicada após sua morte, em 2000, Freire demonstra sua sensibilidade aflorada e um alargamento de seu pensamento, chamando atenção para o problema da intolerância e dessas outras formas (históricas) de dominação e opressão na sociedade brasileira.

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. (FREIRE, 2000, p. 65).

Nessa mesma *Carta*, em face da crise socioambiental planetária, Freire chama atenção, também, para se visibilizar e dar ênfase a outros *seres viventes*, além dos seres humanos, isto é, uma preocupação com o tema ambiental, o que amplia seu olhar crítico sobre o processo de ser mais na sociedade e educação, de democratização e emancipação social, do *inédito viável*. Isto é, tem-se aí uma reinvenção e alargamento de seu pensamento crítico de humanização e libertação, que o aproxima profundamente da cosmologia e ancestralidade dos povos originários e o tema do *Bem Viver*¹².

[...] urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre

¹² Sobre esse tema, consultar Acosta (2016).

os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental nesse fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador. (FREIRE, 2000, p. 67).

Em face dos tempos atuais de conservadorismo e reacionarismo no país, que exprimem o avanço do autoritarismo, em que o colonialismo, o racismo e o patriarcalismo demonstram ganhar força, expandindo e reforçando essa histórica marca da modernidade-colonialidade brasileira e, por conseguinte, da dominação e opressão, da negação da democracia na sociedade e da educação pública, a referida citação crítica de Freire evidencia sua atualidade.

2 Quanto mais se caminha na contramão da democracia e da educação pública, mais a crítica de Paulo Freire se faz viva

De início, cabe destacar que, se por um lado, o tema da *democracia*¹³ ocupa um lugar clássico no debate da teoria social latino-americana, em particular no pensamento social brasileiro, por outro, entretanto, não é consenso que no Brasil, bem como em outras nacionalidades da região, se tenha constituído uma democracia plena como bem já deixou evidente Paulo Freire¹⁴.

No caso do Brasil, tanto a república como a democracia foram erguidas, histórica e hegemonicamente, de forma restrita e privatista, *de cima para baixo*, num diapasão bastante desafinado entre as duas e com os

¹³ O sentido de democracia é concebido aqui como um regime, um fenômeno histórico e social inconcluso e inacabado. Por isso, denominar-se, também, de *democratização*. Processo, que implica correlação de poder e conflito de interesses, que precisa ser considerado em cada momento histórico e sociedade, sua especificidade, sua formação história e sua relação mundial (SANTOS; AVRITZER, 2003; SANTOS; MENDES, 2018; TILLY, 2013).

¹⁴ Para outras leituras sobre esse dilema da democracia brasileira, consultar: Sérgio B. de Holanda (1995), Florestan Fernandes (2020), Murilo de Carvalho (2016), Marilena Chauí (2001), Boaventura Santos (ANO), Leonardo Avritzer (2003).

grupos sociais historicamente subalternizados, às avessas, forjando um tecido social e institucional marcado por *privilégios*. Esse processo continuou (re) produzindo dominação e opressão social, étnico-racial e gênero/sexual, conformando, por conseguinte, múltiplas formas articuladas de opressão, desigualdade e exclusão social, o que imprime toda uma particularidade para se enfrentar e debater esse tema no país dada sua formação histórica marcada por um capitalismo periférico, uma modernização-colonialista e patriarcal. Contudo, é importante não negligenciar e secundarizar toda uma história de luta que emerge *de baixo*, das *margens*, para tencionar essas restritas e raquíticas república e democracia no horizonte de alargamento, expansão e vigor de cidadania e direitos, como por exemplo a Constituição de 1988.

Na atualidade da sociedade brasileira, vivemos uma crise de múltiplas dimensões e um grave *retrocesso democrático e civilizatório*¹⁵ com implicações e inflexões profundas para diversos campos da ciência e da pesquisa, em particular para as humanidades, e para diversos setores da sociedade, como a saúde, a educação, a cultura, o meio ambiente etc., agravando e esgarçando, profundamente, as relações institucionais e condições de vida na sociedade, em particular da classe trabalhadora, dos povos originários e comunidades tradicionais e camponesas, da população negra e LGBTQIA+, das mulheres etc. (CPT, 2018, 2019, 2020; ANISTIA INTERNACIONAL, 2019, 2021).

É bem verdade que a crise brasileira já dava seus sinais na transição do primeiro para o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff¹⁶. Ela vai tentar avançar no projeto Lulista, radicalizando em dois “ensaios”: *desenvolvimentista e republicano* (SINGER, 2018). Contudo, como assinala

¹⁵ É preciso compreender esse quadro mais particular na relação com o avanço da extrema direita no mundo e com a conquista de eleições por vias democráticas desses setores e o desmonte da democracia por eles. Sobre isso, consultar: Levitsky e Ziblatt (2018), Manuel Castells (2018), Boaventura Santos (2016), Adam Przeworski (2020) e Giuliano Da Empoli (2021).

¹⁶ Um desses sinais da crise da democracia brasileira pode ser ilustrado com a não aceitação do resultado eleitoral de 2014 pelo candidato Aécio Neves (PSDB), forjando um evidente flagrante contra as normas democráticas (AVRITZER, 2019; SINGER, 2018), expressando as profundas contradições e fragilidades dessa “democracia de baixa intensidade” (SANTOS, 2007, 2016).

Singer, seu governo, em face das medidas e políticas adotadas, vai contrariar diversos setores da classe burguesa, em particular a fração rentista, e, como resposta, o governo Dilma vai, também, sofrer diversas retaliações das frações dessa classe burguesa. Assim, suas fissuras vão começar a se transformar em grandes rachaduras, fazendo desmoronar essas relações (*alianças de pés de barro*), trazendo à baila uma crise, que vai estar já em gestação com os movimentos e protestos de junho que tomaram conta do país, passando a ser hegemônicos por setores conservadores e reacionários (GOHN, 2017; SINGER; VENTURI, 2019).

No final do primeiro e início do segundo governo de Dilma Rousseff, a *guinada neoliberal* já era flagrante e se expressou no avanço da agenda de ajuste fiscal, cortando e reduzindo os investimentos em programas, políticas sociais, colocando em risco as tímidas, mas relevantes conquistas sociais e trabalhistas da década anterior¹⁷. Nesse sentido, a própria política de educação já refletia essas contradições e limitações (CORRÊA, 2016, 2018).

No entanto, é, também, verdade que essa crise vai se agudizar sobretudo com o *impeachment* da referida presidente¹⁸, em agosto de 2016, e com o recrudescimento hegemônico da racionalidade neoliberal, aprofundando, sem precedentes, a reorientação e *inflexão* da agenda política do Estado com o governo de Michel Temer. Esse presidente passou a implementar uma série de Reformas (ou melhor, *Contrareformas*), que provocaram um “novo/velho” cenário de desmonte de direitos individuais e coletivos na sociedade brasileira (SINGER, 2018), intensificando sua condição de *autocracia burguesa* e de *capitalismo dependente* e periférico¹⁹

¹⁷ Conforme argumentei em outro momento (CORRÊA, 2014), entendo que, mesmo durante a Era Lulista e sua Agenda Neodesenvolvimentista, não se rompeu estruturalmente com a agenda neoliberal, mas se reduziu a sua ênfase e influência na orientação da agenda política do Estado com base numa tensa e contraditória conciliação de classes.

¹⁸ Esse processo de *impeachment* da presidente Dilma foi conduzido de forma bastante controversa e tendenciosa. Sobre esse tema, consultar Jesse Souza (2016), Wanderley dos Santos (2017), Leonardo Avritzer (2019), André Singer (2018, 2019).

¹⁹ Sobre esses conceitos, ver Florestan Fernandes (2009, 2020). No atual contexto, esse autor vem sendo bastante revisitado por chamar atenção para a especificidade de nossa burguesia e

como marca da modernização colonialista, à custa do sacrifício da democracia e da república brasileiras²⁰.

No tocante a esse processo de *impeachment* da presidente Dilma, o mesmo pode ser lido sob uma nova chave interpretativa de *golpe*, que usa das contradições e ambiguidades das constituições democráticas liberais para golpear o próprio regime e a ordem institucional legal por *dentro* dela, sem rupturas drásticas e quarteladas. Sob diferentes ângulos e perspectivas teóricas, esse novo fenômeno vem sendo debatido em nível internacional²¹ e, especificamente, no Brasil²².

Em relação às (contra)reformas do governo Temer, a trabalhista (Lei 13.467) representou uma importante vitória da racionalidade de mercado e uma profunda derrota para a classe trabalhadora, quer do ponto de vista econômico e social, quer do ponto de vista político e subjetivo. A precarização das condições de trabalho, com essa reforma, intensifica-se e expande-se sem precedentes, retrocedendo a momentos anteriores da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) (POCHMANN, 2018; VERAS DE OLIVEIRA et al., 2019).

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 (na Câmara), que se transformou em PEC 55 (no Senado), conhecida, difundida e defendida pela grande mídia como “Teto dos gastos públicos”, foi aprovada no dia 13 de dezembro de 2016, estabelecendo um **teto de gastos públicos** para o país, que passou a vigorar em 2017. Como a PEC propõe mudanças na Constituição e dependendo do projeto de país a que ela

de nosso capitalismo, que andam de mãos dadas com o colonialismo e com o racismo, conformando um desenvolvimento heterônomo, uma democracia restrita, de base autocrática.

²⁰ Para uma leitura dos dilemas e desafios atuais da democracia brasileiras, consultar Alonso et al (2019).

²¹ Sobre esse debate, consultar Levitsky e Ziblatt (2018), Castells (2018), Santos (2016), Santos e Mendes (2018), Przeworski (2020). Para não reforçar e reproduzir uma *geopolítica desigual de conhecimento* (LANDER, 2005) e as *linhas abissais* (SANTOS, 2010), é importante ressaltar que esse debate internacional guarda toda uma especificidade de pontos de vista, não se propondo universal.

²² Consultar sobre esse debate: Souza (2016), Santos (2016), Guilherme dos Santos (2017), Avritzer (2019), Singer (2019), Chauí (2019). Para não reproduzir essa *geopolítica desigual do conhecimento*, é relevante, também, não situar o pensamento brasileiro num *provincianismo* (COSTA, 2006). É preciso fomentar uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2006, 2010).

está vinculada, ela pode produzir mudanças importantes no sentido de democratização da sociedade e do Estado, garantindo e alargando direitos e cidadania, mas pode, também, seguir um caminho contrário. E foi justamente esse o caminho antidemocrático da racionalidade neoliberal escolhido e imposto pelo governo Temer, por meio dessas PEC: um movimento de desmonte e de *direitização* da Constituição Brasileira de 1988, impondo o congelamento dos investimentos públicos na saúde e na educação por vinte anos, gerando impactos desastrosos a curto, médio e longo prazos sem precedentes para o povo brasileiro, em particular para as classes e grupos sociais subalternizados, que dependem dos serviços públicos.

Essa é mais uma concreta política antidemocrática que, de um lado, expressa a subordinação ao mercado e possibilita e incentiva a ampliação da dinâmica de acumulação de capital via apropriação privatista do *dinheiro público* (OLIVEIRA, 1998)²³, mas, também, de outro lado, leva à produção e reprodução da exclusão social, que aprofunda e agudiza ainda mais a desigualdade na sociedade brasileira, em especial na saúde e educação, em condições, conforme os termos de Boaventura Santos (2010, 2016), *abissais*, obstaculizando estruturalmente, ainda mais, a realização da condição do *ser mais* (FREIRE, 1992, 2001).

Se sem a crise sanitária atual já era visível o tamanho do erro histórico que o Estado brasileiro estava cometendo, combatendo um relevante projeto e política pública como o Sistema Único de Saúde (SUS), com a emergência da pandemia, não é difícil dimensionar que tal medida contribuiu, decisivamente, para criar um terreno propício de vulnerabilidade às milhares de morte no país, em particular das classes e grupos sociais subalternizados.

No tocante à educação pública, essa medida apresenta impactos negativos estruturantes, que atingem desde a educação básica ao ensino

²³ Francisco de Oliveira (1998), nos anos 1990 e início dos 2000, ao fazer uma crítica ao neoliberalismo, já desnudava uma lógica de acumulação específica no Brasil, deixando uma relevante contribuição ao debate atual.

superior²⁴. Essa medida impõe grandes obstáculos para implementação e concretização das políticas públicas definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), que está assentado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (2021), comprometendo, por conseguinte, a garantia de direitos fundamentais aí estabelecidos. Ademais, o impacto na pesquisa, na ciência e na inovação apresenta outro grave problema, posto que, com a redução de investimento nas universidades públicas e em pesquisa, tanto a formação e ampliação de pesquisadores (as) no país, como propriamente as pesquisas e inovações científico-tecnológicas, para enfrentar os problemas estruturantes do país e orientar e balizar os caminhos das políticas públicas para um projeto de Nação democrático; ficam comprometidas.

No âmbito da reforma educacional no governo Temer, em particular do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além do problema do *deficit* de participação da sociedade civil e do esvaziamento da esfera pública para debater sobre essa política educacional (AGUIAR, 2019)²⁵, a orientação da racionalidade neoliberal sobre essa política educacional é muito evidente (AGUIAR, 2019; ARAÚJO, 2018; LIMA; MACIEL, 2018). A orientação para uma perspectiva de flexibilização, trabalho e individualismo, conforme essa agenda hegemônica, coloca a educação como um importante espaço de produção de subjetividades para o mundo do mercado, centrando e hierarquizando o lugar da classe trabalhadora e de grupos subalternizados no território técnico-profissional, reforçando e intensificando a desigualdade do sistema social/educacional.

Para o educador Gaudêncio Frigotto (2018), essas reformas do governo Temer exemplificam uma *educação nocauteada*. Em relação à “contrarreforma do ensino médio”, Frigotto (2016, 2018) sustenta que ela contraria e fere a própria Constituição de 88 e a LDB, retrocedendo em conquistas básicas e fundamentais do Ensino Médio como educação básica

²⁴ Ainda no “governo ‘interino’” de Michel Temer, Marcelino (2016) já assinalava o descaminho do financiamento da educação brasileira.

²⁵ Sobre esse tema da participação democrática no país, consultar Avritzer (2019), que aponta para o grande retrocesso na atualidade com os governos de Temer e Bolsonaro.

universal, reduzindo-a e subordinando-a a uma política minimalista, além de dualista, ao defender a formação sob o modelo de *itinerários*. Ao fazer a crítica a esse modelo de educação neoliberal, Freire (1992, 1996, 2001) já chamava atenção para sua ideologia *fatalista* e seu caráter funcional de adaptação e treino, de *coisificação*, contrariando uma perspectiva de formação crítica e autônoma que contribui para a busca de *ser mais*.

Na reforma da BNCC, temas como gênero são postos à margem do debate e da formação humana, negligenciando um histórico de sujeição, de violência e de desigualdade que recaí sobre as mulheres. Mas, não só. Isso se desdobra para o debate mais amplo e complexo das *diferenças*, que envolve um conjunto de outros grupos subalternos, que vêm sistematicamente sofrendo física, psicológica, moral e simbolicamente com o racismo, a homofobia etc. Isto é, além da desigualdade social entre classes, acirra-se, também, a desigualdade racial e de gênero/sexual. Além disso, a natureza continua sendo tratada como mero recurso a ser transformada em mercadoria de troca, o que segue na contramão da crise climática/ambiental global²⁶.

Isso expressa, como já advertia Freire, o quanto a sociedade e educação brasileiras têm estruturantes desafios para construir uma democracia social, haja vista que essa democratização não pode prescindir tanto da distribuição socioeconômica quanto do reconhecimento da diversidade, das subjetividades, e do patrimônio natural como *bem comum* e de vida. Ou seja, para Freire, não existe democracia com desigualdade social, racial e de gênero e de tratamento da natureza como mero recurso, pois precisamos construir uma concepção-ação ético-política e afetiva de *ecoempatia*²⁷.

²⁶ Com maior força econômica, política e social (e midiática), o agronegócio segue, hegemonicamente, dando direção sobre uma política de desmonte no país (do pouco que se construiu e avançou) na agenda ambiental, o que vai ser intensificado e expandido, sem precedentes, no governo Bolsonaro.

²⁷ Proponho essa noção de *ecoempatia* dialogando tanto com a experiência do *Bem Viver*, a partir do Sul Global, que concebe a Natureza como *Ser vivente, Sujeito de Direitos*; assim como com o pensamento decolonial (LANDER, 2005) e as epistemologias do Sul (SANTOS; MENEZES, 2010).

A contribuição crítica marxista sobre o neoliberalismo é muito importante e atual para interpretar os impactos danosos desse modelo hegemônico nessas políticas públicas, todavia, sua análise não pode ficar presa na sua relação estrutural do capital, de *classes* — economia política —, mas articular a outras dimensões e dinâmicas de dominação e opressão (gênero/sexual, étnico-racial, ambiental, territorial), de *processos de subjetivação*, considerando a especificidade de cada realidade, sociedade, seu tipo de capitalismo dependente e periférico, como o brasileiro, que não está dissociado de sua relação com o colonialismo e patriarcado, evidenciando sua dupla face indissociável e dialética moderno-colonial²⁸.

Por isso, construir uma sociedade democrática implica não só o enfretamento e superação do sistema capitalista, mas, também, do colonialismo e do patriarcado, sistemas de dominação e opressão que operam articuladamente na realidade latino-americana/brasileira, o que conforma sua particularidade e precisa ser tratada analiticamente em sua interpretação crítica. Entendo que essa é uma importante chave de releitura do pensamento freireano, para revigorar sua imaginação social e educacional crítica e criativa (CORRÊA, 2021).

Portanto, além do dramático quadro de desemprego e precarização das condições de trabalho e de pobreza e desigualdade socioeconômica, que se acirram como resultados dessas reformas, é preciso identificar, também, nesses processos traumáticos da sociedade e, em particular da educação, o racismo estrutural e institucional bem como o machismo, o patriarcado, a homofobia, a fim de colocar num outro patamar e perspectiva o debate da democracia, isto é, das excluídas e dos excluídos, das oprimidas e dos oprimidos (FREIRE, 1992, 2000, 2001). Nesses termos, *o projeto de modernização* do governo Temer é a expressão concreta da reprodução e intensificação desses sistemas de dominação e opressão, dessa *modernidade-colonialidade* (QUIJANO, 2005), que caminha

²⁸ Numa linhagem de marxismo aberto e renovado na América Latina, destaco algumas contribuições a esse debate: Jose Carlos Mariátegui, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Destaco, também, a contribuição do pensamento decolonial e das epistemologias do Sul na renovação desse debate e na releitura desses autores.

historicamente na contramão da realização ontológica de *ser mais*, do projeto de democratização da sociedade e educação brasileiras.

É no horizonte de continuidade mais aguda dessa *distorção da vocação ontológica de ser mais*, na atualidade da sociedade e educação brasileiras, que é entendido o governo de Jair Bolsonaro. A emergência dessa *personalidade autoritária* (ADORNO, 2019), do movimento que lhe dá sustentação e de seu governo não podem ser compreendidos sem o reconhecimento da formação histórica da sociedade brasileira, marcada pelo autoritarismo ainda tão vivo em nossas instituições e relações sociais (CHAUÍ, 2001; FERNANDES, 2020), bem como sem esses novos condicionantes do tempo presente, que ajudam a entender a emergência dessa onda populista autoritária de extrema direita no mundo (DA EMPOLI, 2021), em particular no Brasil com o movimento bolsonarista (ALONSO, 2019).

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro (atualmente filiado ao Partido Liberal — PL, mas eleito pelo Partido Social Liberal — PSL), representante do campo político de extrema direita, é eleito presidente do Brasil. A racionalidade neoliberal assume outros contornos com o avanço de toda uma onda ultra conservadora e reacionária no mundo, que vêm impondo, com vigoroso teor e trabalho político-ideológico religioso e de mercado, um aprofundamento dessas (contra)reformas, com marcante traço obscurantista e autoritário, desmontando e esvaziando as instituições e as políticas públicas anteriores. Ademais sustenta-se sobre todo um trabalho ideológico de criminalização de povos, movimentos e organizações sociais que se colocam num campo de oposição a esse governo (CPT, 2019, 2020), marcando um profundo retrocesso dos direitos humanos no país (ANISTIA INTERNACIONAL, 2019, 2021).

Durante a campanha presidencial²⁹, Jair Bolsonaro, em discurso, por meio de vídeo, para seus seguidores na avenida paulista, deu o recado para

²⁹ Tanto a tese do “golpe parlamentar” contra a presidente Dilma (PT), bem como da ilegalidade do julgamento e prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e do impedimento de sua participação na eleição presidencial de 2018 pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), ganharam mais robustez com o fenômeno da “Vaza Jato”. Em fevereiro de 2021, a segunda turma do Supremo Tribunal Federal (STF) anulou as condenações do ex-presidente Lula e

os seus opositores, afirmando uma postura típica de uma personalidade autoritária, um ditador: “Essa turma, se quiser ficar aqui, vai ter que se colocar sob a lei de todos nós. Ou vão para fora ou vão para a cadeia”. Defendeu, ainda, fazer “uma limpeza nunca vista na história desse Brasil. Vamos varrer do mapa esses bandidos vermelhos do Brasil”³⁰. Ainda durante a campanha presidencial, o documento do Plano de Governo (2018) do referido candidato já apontava para um forte combate e perseguição ideológica ao pensamento crítico, em especial de esquerda marxista. Nesse documento, a perseguição e o combate ao pensamento do educador Paulo Freire é explícita, assim como as organizações e movimentos sociais que se situem nesse espectro político-ideológico. Além disso, a defesa da iniciativa privada e de valores tradicionais, com forte toque fundamentalista, marcam bem essa plataforma de poder emergente populista de extrema direita.

Isso demonstra objetivamente um “homem público” pelo avesso³¹, que chega à presidência da república de um país, que não aceita oposição, que não aceita o contraditório/crítica, que não aceita o pensar diferente, por isso ele defende a perseguição de seus opositores, o que só é possível num regime autoritário. Sobre esse grande risco trilhado pelo país, o sociólogo Gabriel Cohn (2018) sustenta e adverte que “temos uma temática explosiva, pronta a causar sérios problemas se não for neutralizada em tempo”.

Nessa trilha antidemocrática, o presidente Bolsonaro, ainda no início de seu governo para comemorar os seus 100 dias, assina um Decreto (9.759), que já ansiava por desmontar e esvaziar o papel da sociedade civil no controle social do Estado. Com esse Decreto, ele objetivava diminuir de 700 para 50 o número de Conselhos previstos pela Política Nacional de Participação Social (PNPS) e pelo Sistema Nacional de Participação Social (SNPS).

reconheceu a parcialidade do juiz Sérgio Moro no julgamento e condenação do referido presidente, o que possibilitou a Lula recuperar seus direitos políticos.

³⁰ Ver reportagem na Revista Fórum (2018).

³¹ O fenômeno político e psicossocial Bolsonaro pode ser lido sob diferentes interpretações. Uma delas é da “personalidade autoritária” de Adorno (2019).

De acordo com esse Decreto, além desses Conselhos, também, entraram nessa mira tirânica comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns e salas e outras formas, que tinham um caráter de colegiado para viabilizar o controle social, a transparência, o debate e fiscalização de políticas públicas e relação entre sociedade civil e poder público. Esses foram desmontados e desfigurados de sentido, e o pouco que restou foi instrumentalizado para atender ao interesse privatista do atual governo, dando, assim, um passo decisivo em direção a um projeto autoritário.

Em recente pesquisa divulgada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), evidencia-se, após dois anos do referido Decreto, que o governo Bolsonaro, em larga medida, desmontou e esvaziou essa estrutura de participação popular. Conforme o CEBRAP, a pesquisa mostra que, hoje, “75% dos comitês e concelhos nacionais mais importantes estão esvaziados ou foram extintos”³². Nessa reportagem, Carla Bezerra (2021), cientista política do CEBRAP, destaca:

As perdas que a gente tem são uma redução da transparência. Organizações que fiscalizam, que controlam para ver o uso adequado dos recursos públicos deixam de ter acesso aos dados, deixam de conseguir acompanhar como é que a política pública está sendo executada. Você tem uma perda na qualidade da política e um enfraquecimento, fragilização da própria democracia brasileira.

No tocante à política educacional do Ministério da Educação (MEC), o governo Bolsonaro revela um grande retrocesso e muita incompetência, regredindo em conquistas e avançando na crise e precarização da educação brasileira, em particular a pública, aprofundando o abismo da desigualdade no sistema educacional. Até o presente momento dessa gestão Bolsonaro, já passaram cinco Ministros pela pasta do MEC. O primeiro a assumir foi Ricardo Vélez, que ficou na pasta por três meses, até abril de 2019, e tinha o interesse, em coerência com a agenda do governo

³² Ver reportagem no Jornal Nacional (2021).

Bolsonaro, de mudar os livros didáticos para “revisar” (diga-se: distorcer e negar) a maneira como o golpe militar de 1964 no país e a ditadura são tratados historicamente. Ele defendia que a universidade era um espaço para uma “elite intelectual”, e não para todos. O segundo foi Abraham Weintraub. Ele compunha o núcleo ideológico mais fiel ao presidente e foi um marco de autoritarismo e incompetência na gestão da educação, destruindo conquistas e produzindo retrocesso. Com base num discurso moralista e raivoso, longe do que exige um cargo de ministro, ele implantou uma política de retenção de recursos (30%) para as universidades públicas e puniu com severos cortes os cursos de filosofia e sociologia para deslocar esse recurso àqueles cursos/áreas supostamente mais “produtivos” aos olhos de seus contribuintes. O terceiro foi Carlos Alberto Decotelli, que não chegou nem a tomar posse, posto que foram constatadas informações falsas em seu *lattes*, como doutorado e pós-doutorado, o que gerou mais um desgaste para o governo e para o referido professor. O quarto a assumir a pasta foi Milton Ribeiro, pastor presbiteriano, professor e ex-reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ele assumiu no contexto da pandemia e, como marca desse governo, assumiu fazendo declarações polêmicas, afirmando que assumiu um “cargo espiritual” e defende a universidade como um espaço social restrito a uma elite. Ele foi afastado do cargo por denúncia de corrupção, em que há fortes indícios de favorecimento de liberação de verba do governo federal a prefeituras ligadas a pastores evangélicos. O atual ministro do MEC é Victor Godoy Veiga. Em abril de 2022, ele foi oficializado como novo ministro, contudo, sua experiência profissional nunca esteve ligada ao campo da educação (ABRUCIO, 2021; MATOS, 2022).

Cabe ressaltar que o *território da educação* já se apresentava como um dos mais mirados pela artilharia desse governo tendo em vista seu projeto de poder autoritário. Nesse caso, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, em particular os cursos e programas de pós-graduação em ciências humanas/sociais, eram as mais visadas. Nessa trilha do governo Bolsonaro para o Estado, a educação e a sociedade brasileiros, um programa tem assumido a baliza e a dianteira, chamado atenção: *o Programa Nacional*

das Escolas Cívico-Militares (Pecim). Ainda que essa não seja a única iniciativa de militarização da instituição escolar no país, contudo esse programa federal chama atenção pela sua origem, concepção e particularidade, sua forma e conteúdo, idealizado e proposto por um governo populista de extrema direita e defensor contumaz da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), a qual, para Bolsonaro, representou uma “revolução” em defesa da democracia e “libertação” do risco socialista/comunista na sociedade brasileira.

O referido programa foi institucionalizado e estabelecido, por meio do Decreto nº 10.004, no dia 5 de setembro de 2019³³. Esse programa assenta-se nos seguintes objetivos (BRASIL, 2019):

- I - fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa;
- II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;
- IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;
- V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;
- VI - estimular a integração da comunidade escolar;
- VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;
- VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;
- IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e
- X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar.

³³ É importante não deixar passar despercebida a data simbólica de institucionalização (05/09/2019, dia da Raça e próximo do 07 de setembro, dia da Independência do Brasil) do referido programa, posto que evidencia muito bem esse profundo e vigoroso laço com as forças armadas e militares, bem como o interesse de construção de uma imagem nacional ufanista delas.

Esse programa será desenvolvido pelo “Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal” (BRASIL, 2019, p. xx). O Pecim busca se pautar no discurso e ideário da melhoria da gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa “baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares” (AUTOR, ano, p. xx Art. 2º, II).

Com base no documento “Balanço MEC 2019”, o governo federal, por meio desse *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*, em sua “versão piloto” para 2020, previu a implantação de 54 escolas, distribuídas no território nacional da seguinte forma: 20 na região Norte, 7 na região Nordeste, 12 na Centro-Oeste, 5 na Sudeste e 12 na região Sul. A prioridade é para as escolas públicas regulares, considerando o último ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio e, preferencialmente, com um efetivo de 500 a 1.000 alunos. O investimento, conforme esse documento, para esse programa em 2020 foi de 54 milhões de reais, sendo, 1 milhão para cada escola. Esses 54 milhões foram distribuídos da seguinte forma: 28 milhões para o Ministério da Defesa (militares das forças armadas da reserva) e 26 milhões para contrapartida de estados apoiarem policiais e bombeiros militares da ativa. Segundo ainda esse documento, o governo federal pretende expandir e fortalecer esse programa. Ele pretende, até 2023, implantar 216 escolas.

Ao fazer uma avaliação da política de educação dos dois primeiros anos do governo Bolsonaro, o *Observatório da Democracia*³⁴ destaca em seu Relatório da Educação que “uma das poucas atuações do MEC” em 2019 se reduziu e restringiu ao citado programa acima. Em seu relatório, o Observatório identifica um evidente processo de “militarização” das

³⁴ O *Observatório da Democracia* constitui-se num grupo formado por fundações partidárias, predominantemente de esquerda, que busca acompanhar diversos temas nacionais, como democracia, educação, produzindo e divulgando relatórios sobre os mesmos, a fim de orientar e influenciar na formulação de políticas públicas e de projeto de país. Sobre isso, consultar o portal desse grupo.

estruturas do Estado” brasileiro (AUTOR, ano, p. xx), o que se liga a sua orientação político-ideológica conservadora e retrógrada, expondo um grande retrocesso na política educacional e grave problema para educação básica.³⁵

Esse é um dos programas que seguem o repertório de sua base de apoio bolsonarista, que defende a intervenção militar, a liberalização e o armamento da população civil; o combate à violência com aumento da punição e maior rigor das leis (redução da maior idade penal e pena de morte); a defesa da manutenção da ordem pela disciplina, hierarquia e moral (coação e controle dos corpos); a defesa dos valores tradicionais, como família tradicional (branca, heterossexual e cristã, a obediência ao patriarca e à autoridade, sobretudo masculina); a defesa da propriedade privada, e o combate vigilante ao pensamento marxista, em especial do educador Paulo Freire, concebido com “doutrinador” e “perigoso” para esse modelo de educação e sociedade (PROGRAMA DE GOVERNO DE JAIR BOLSONARO, 2018). Esse combate inclui, sobretudo, o uso sistemático das redes sociais para disseminar *fake news* (notícias falsas) e ódio, medo e terror.

Em uma de suas importantes observações sobre a relação entre afeto, ignorância, poder e dominação, Espinosa sustentava que

[...] não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. Inspirar terror, alimentar o medo, cultivar esperanças ilusórias de salvação e conservar a ignorância são as armas privilegiadas dos governos violentos. (ESPINOSA apud CHAUI, 1982, p. 57)

³⁵ Ver reportagem *Relatório Observatório da Democracia: Políticas públicas para educação 2019-2020* (2021). O presente relatório toma como base de referência para construir seu ponto de vista, além dos documentos oficiais do MEC, os Relatórios (Anuais de Acompanhamento do *Educação Já*) de 2019 e 2020, coordenados pelo *Todos pela Educação*.

Ao deslocar essa advertência relevante e assertiva de Espinosa, considerando os dilemas da sociedade e educação contemporâneas, em particular da brasileira, temos que incluir, além dos “governos violentos” e autoritários, organizações e grandes corporações internacionais privadas (CHAUÍ, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016)³⁶, que instrumentalizam as redes sociais para disseminar notícias falsas e sentimentos de ódio, para induzir o eleitorado e eleger governos da extrema direita, a fim de reproduzir e garantir seus privilégios e levar a cabo seus interesses de mercado e seu ideal moral de sociedade e educação.

Nesses termos, esse programa das escolas cívico-militares do governo federal pode ser inscrito no contexto não só de militarização do Estado mas, também, da sociedade brasileira em seu conjunto, se tomarmos o conceito de *Estado ampliado* de Antonio Gramsci (2011), segundo o qual a *sociedade política* (aparelhos coercitivos, que operam a *dominação* com predominância da força) e *sociedade civil* (*aparelhos privados de hegemonia*, que operam a construção da *hegemonia* pelo consenso, *ideologia*) relacionam-se dialeticamente, a fim de (a depender da direção das classes e grupos sociais dominantes e hegemônicos na sociedade), conservar a ordem social vigente ou transformá-la.

No caso do atual cenário brasileiro, esse programa das escolas cívico-militares é direcionado por setores conservadores e reacionários das classes e grupos dominantes, para reprodução, imposição e expansão de seus interesses materiais e simbólico-culturais, os quais buscam tanto conservar alguns ideais da ordem social hegemônica, como a propriedade privada, o livre mercado e o trabalho (*precarizado*), como, também, regredir, “restaurar” ideais obscurantistas do passado, como a moral religiosa cristã,

³⁶ Para Chauí, nesse seu texto recente, ela defende que a nova forma tomada pelo neoliberalismo é o seu traço *totalitário*. Dardot e Laval (ANO) chamam atenção para os processos de subjetivação dessa nova razão hegemônica para constituição e sujeição do indivíduo como *ser empresa*.

a família tradicional, a disciplina e hierarquia militar como únicas e legítimas para reestabelecer um ideal de ordem na sociedade e educação brasileiras. Nos termos freireanos, podemos identificar nesse projeto autoritário um evidente processo de *adestramento*, por meio da coação e *invasão cultural*, coisificando as relações e negando a condição de *ser mais*, como marcas profundas de uma lógica moderna-colonialista.

Esse Relatório do *Observatório da Democracia* ainda faz um conjunto de observações críticas, nesses dois anos, a ausência e ineficiência do MEC no tocante à gestão dos desafios da educação brasileira, em particular da educação básica. Em 2019, esse relatório chama atenção para o fato de que o MEC “teve o menor nível de execução orçamentária desde 2015” (AUTOR, ano, p. xx), gastando do orçamento empenhado 89,8%, equivalente a R\$ 106,2 bilhões de reais. Em 2020, esse documento observa uma redução de investimento em educação da ordem de 8% em relação ao ano anterior. Com isso, os orçamentos do INEP e da Capes sofreram um impacto de redução da ordem de 34% e 36%, respectivamente. Em face dessa redução de investimento para a pasta da educação, o relatório adverte tanto para o risco de descontinuidades de programas do MEC, quanto para diminuição de verba para programas de apoio a estados e municípios.

Em relação, ainda, ao ano de 2019, no que toca ao ensino superior, esse relatório observa que “não houve avanços na busca de aprimoramentos nos indicadores de qualidade e nos instrumentos de regulação dos cursos de formação inicial de professores”. Cabe frisar, como já apontado acima, mas não aprofundado, a política de corte sistemático e sucessivo de investimento para esse nível de educação, impactando tanto a graduação como a pós-graduação, em especial a área de ciências humanas/sociais, as quais, nessa cruzada teológico-política e ultraliberal, vêm sofrendo duros golpes financeiros e simbólicos.

No tocante a 2020, esse Relatório inicia destacando:

Começamos o ano com um reforço na imagem de um ministério sem capacidade de liderança e com sérios problemas de gestão. Um ano de baixa execução orçamentária, fragilidades na governança e na pactuação com Estados e municípios, trazendo prejuízos incalculáveis a curto, médio e longo prazos para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Os dados apresentados pelo 2º Relatório Anual de Acompanhamento do “Educação Já” (2021), coordenado pelo *Todos pela Educação*³⁷, evidenciam os problemas e dilemas da educação básica com a emergência da pandemia (Covid 19). Ao tratar dos “*desafios do ensino remoto*”, esse Relatório (2021, p. 23) identifica que “os desafios e os prejuízos à aprendizagem de crianças e adolescentes têm sido imensos”, não obstante os esforços das redes públicas estaduais e municipais para garantia do referido ensino. Dentre os desafios desse ensino remoto, esse Relatório destaca:

os diferentes níveis de suporte familiar no processo de ensino-aprendizagem, a falta de acesso a equipamentos e internet para acompanhar as aulas remotas (61% dos domicílios brasileiros não possuem computador e 28% não possuem acesso à internet), a menor autonomia das crianças mais novas para acompanhar as atividades não presenciais, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e as fragilidades dos sistemas de ensino e dos professores para sua implementação. Em maio de 2020, 83,4% dos professores afirmaram que se sentiam nada ou pouco preparados para ensinar de forma remota, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Península.

³⁷ O *Todos pela Educação* se autodenomina como organização da sociedade civil e sem fins lucrativos, financiada com recursos privados (grandes empresas e bancos), e defende a qualidade da Educação Básica no Brasil. Essa é uma organização, que, longe de conseguir uma autonomia e independência de seus financiadores, tem sua agenda atrelada aos interesses dessas grandes corporações privadas. Sobre o *Todos pela Educação*, consultar Saviani (2007).

Ao se referir à “suspensão das aulas presenciais” por conta da pandemia, esse Relatório (p. 23-24) argumenta que os prejuízos serão “enormes à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, sobretudo daqueles em situação de pobreza e vulnerabilidade”. Esse documento, ainda, faz uma prospecção, com base em outros estudos, sobre esse impacto negativo considerando, além da aprendizagem, a relação com a “produtividade” e o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil, considerando os “vulneráveis” como os mais atingidos. Assim, um “ponto comum” demonstrado por todos os estudos considerados nesse Relatório (p. 25) foi o “aumento das desigualdades educacionais” nesse contexto de pandemia.

Ao se assentar numa perspectiva da racionalidade neoliberal, o referido relatório do *Todos pela Educação* faz uma análise e avaliação, marcadamente funcional, do quadro da educação brasileira, nesse contexto de crise, sem enfrentar os problemas estruturantes da sociedade e da educação no país. Ao reconhecer o “aumento das desigualdades educacionais” como resultantes da crise sanitária, esse relatório aponta para a incompetência de gestão do atual governo federal tanto no âmbito da condução equivocada de sua política educacional, quanto da pandemia. No entanto, essa crítica recai no sentido de o atual governo não estar promovendo as reformas orientadas por uma agenda neoliberal. Na realidade, esse modelo hegemônico tem levado a uma desigualdade abissal na sociedade brasileira, em particular na educação e, com a pandemia, esta só intensificou esse estruturante problema, bem como ela foi agravada pela não prioridade de investimento em políticas públicas na saúde e na ciência, haja vista as reformas recentes do governo Temer e do governo Bolsonaro em defesa da *austeridade fiscal*. Portanto, criticar a gestão da política educacional e da pandemia e não criticar o tipo de capitalismo brasileiro, dependente e periférico, é perder o chão da história da realidade concreta, específica e dramática do Brasil.

É, também, digno de destaque que a sociedade brasileira expressa relevantes possibilidades e marcas de democratização, advindas de lutas

históricas de diversos setores e grupos sociais, em particular dos povos, das classes e grupos sociais subalternos e excluídos, que ajudaram a construir e alargar um sentido material e simbólico dos direitos e da cidadania no Brasil (CARVALHO, 2016). Nesses termos, a sociedade brasileira, em particular nos temas da democracia e da educação pública, é eivada e (re)inventada historicamente por contradições e conflitos sociais, que evidenciam estruturas, processos e dinâmicas sociais, políticos, econômicos, culturais, territoriais e ambientais de continuidades e descontinuidades. Sob essa chave de interpretação, é possível ler mais um capítulo da história do país, em especial de sua democracia e educação pública, encurraladas e asfixiadas pela atual cruzada fundamentalista-autoritária, que faz o país retroceder e caminhar ao encontro do obscurantismo, mas que, também, enfrenta resistências e lutas de diversos setores da sociedade, mesmo que ainda, em larga medida, na defensiva.

Assim, se o desafio da democratização do país implica continuar enfrentando o problema estrutural das relações desiguais entre classes sociais, outros desafios (junto com esse: gênero/sexual, étnico-racial, ambiental) são postos à prova para, de fato, inventarmos uma sociedade e educação democráticas na sua radicalidade, de potencial criador e realizador de *ser mais*, como advertia Paulo Freire (1987, 1992, 1996, 2000, 2001). A luta, portanto, por esse processo de democratização passa pela redistribuição da riqueza de bens materiais e simbólico-culturais, mas, também, passa necessariamente pelo reconhecimento dos direitos, das diferenças, das subjetividades e do conhecimento de se autorepresentar, que possam emergir *a partir de dentro e de baixo, das margens do Sul*.

Considerações finais

Ao tomar como base o conceito de “ser mais” em Freire, a partir dessas *margens do Sul*, foi possível identificar tanto os limites estruturantes

da democracia (neo)liberal na sociedade, em particular na educação, e a necessidade de fazer emergir outras interpretações não eurocêtricas a respeito desses temas, bem como evidenciar um cenário de agudo retrocesso democrático, que demonstra avançar na condição do *ser menos* e, por conseguinte, distorcer, profundamente, a vocação ontológica de *ser mais*.

Nesse sentido, a superação dessa negação não reside numa aventura individualista e produtivista (neoliberalismo), e, sim, numa construção coletiva, sobretudo com o protagonismo das classes e movimentos sociais populares, da soberania popular. A democracia participativa é de suma importância para inscrever novos capítulos da história entre democracia e república na sociedade brasileira. O mau trato com a coisa pública era um dos grandes reclamos de Freire. A preocupação com os *bens comuns*, com a coisa pública e a natureza passa fundamentalmente, conforme esse educador, por uma *educação cidadã e ecológica*.

Com isso, é possível identificar uma relevante contribuição do pensamento freireano para renovação da interpretação da realidade social e educacional brasileira, promovendo rupturas epistemológicas e propiciando um outro quadro interpretativo do país, do seu dilema democrático e de sua educação, bem como de intervenção pública, ético-política, a partir dos povos, das classes e grupos sociais historicamente subalternizados, isto é, a partir desses *brasis das margens* ou *profundos*.³⁸

Referências

ABRUCIO, Fernando. Bolsonaroismo e educação: quando a meta é desconstruir uma política pública. In: AVRITZER, Leonardo *et al.* (Orgs.). *Governo*

³⁸ É importante informar que, nessa revisão final desse artigo para publicação, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), no dia 30 de outubro de 2022, em segundo turno, ganha a eleição presidencial no Brasil, concorrendo contra Jair Bolsonaro (PL). Essa vitória de Lula abre novos horizontes possíveis para a democracia da sociedade e educação brasileiras, contudo, os desafios serão imensos. Esses serão novos capítulos da história brasileira.

- Bolsonaro: Retrocesso democrático e degradação política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Autonomia Literária: Elefante, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788578794880.0006>.
- ADORNO, Theodor. *Estudos sobre a personalidade autoritária*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019225329>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- ALONSO, Ângela *et al.* (Orgs.). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALONSO, Ângela. A comunidade moral bolsonarista. In: ALONSO, Ângela *et al.* (Orgs.). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Informes 2020/2021: O estado de direitos humanos no mundo*. [S. l.]: Anistia Internacional, 2021. Disponível em: <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1032022021BRAZILIAN%20PORTUGUESE.PDF>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- ANISTIA INTERNACIONAL. *Relatório Direitos humanos nas Américas: retrospectiva 2019*. [S. l.]: Anistia Internacional, 2019. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/03/02/relatorio-aponta-que-2019-foi-ano-de-retrocessos-para-os-direitos-humanos-no-brasil/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- ARAÚJO, Ronaldo. A reforma do ensino médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *Revista HOLOS*, Natal, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- AVRITZER, Leonardo. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Todavia, 2019.
- BRASIL. Balanço MEC 2019. *Portal do MEC*, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/Balanco-MEC-2019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019*. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2021.
- BRASIL. *Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012*. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: 10 maio 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *PNE em movimento*, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- CARVALHO, José M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25160/v5.i1.ga.1>.
- CASTELLS, Manuel. *Ruptura: a crise da democracia liberal*. Rio de Janeiro: Zarar, 2018.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. O impacto do teto de gastos nas políticas de educação. *Site do Centro de Referência em Educação Integral*, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001. (Coleção História do Povo Brasileiro).
- CHAUÍ, Marilena. Neoliberalismo: uma nova forma de totalitarismo. *A terra é redonda*, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 6 out. 2020.
- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos R. et al (Orgs.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- COHN, Gabriel. A nova cara do presidencialismo. *Le Monde Diplomatique*, Brasil, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-nova-cara-do-presidencialismo/?fbclid=IwAR3oqnNtyig0R6M8E-kiimGfbZ5ZuPoBLxRjboFujGUASeo5zxYxWfEEiqY>. Acesso em: 10 dez. 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no Campo – Brasil 2018*. Goiânia: CPT Nacional, 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no Campo – Brasil 2019*. Goiânia: CPT Nacional, 2019.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT). *Conflitos no Campo – Brasil 2020*. Goiânia: CPT Nacional, 2020.

CORRÊA, Sérgio. (Contra)reformas e inflexão na agenda política da educação brasileira: uma modernização desmocrática e colonizante. In: CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; PEREIRA, Ana Claudia da Silva (Orgs.). *(Contra)reformas e inflexão na agenda política da educação brasileira: uma modernização democrática e colonizante*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018. (v. 1). p. 228-228.

CORRÊA, Sérgio. *As lutas e resistências do Movimento Xingu Vivo Para Sempre diante do projeto hidrelétrico de Belo Monte: o padrão de desenvolvimento da Amazônia em disputa*. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

CORRÊA, Sérgio. O Movimento dos Atingidos por Barragens: interpelando o debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 50, n. 3, p. 423-467, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.36517/rcs.50.3.a01>. Disponível em:

<http://periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/33259>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CORRÊA, Sérgio. Paulo Freire como intelectual público das margens do Sul: algumas contribuições para refletir sobre a democracia e educação pública na atualidade brasileira. In: MOTA NETO, João Colares da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). *O legado de Paulo Freire para a educação na Amazônia*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019. (v. 1). p. 13-202.

CORRÊA, Sérgio. Paulo Freire: uma leitura de seu pensamento social e pedagógico crítico a partir do sul. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 47, p. 1-23, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.7046>. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7046>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CORRÊA, Sérgio. Política Educacional e Desafios da Democratização no e do Brasil Contemporâneo: breves notas a partir da experiência do PIBID-UEPA. In: HAGE, Maria do Socorro Castro (Org.). *PIBID: experiências inovadoras do diálogo entre universidade e a educação básica*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016. (v. 1). p. 13-174.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-183, 2006.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092006000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/qvRBnnndFWrz8ZYLKjPzWpS>. Acesso em: 10 maio 2023.

DA EMPOLI, Giuliano. *Os engenheiros do caos*. São Paulo: Vestígio, 2021.
DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. (Col. Estado de Sítio).

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Curitiba: Kottter Editorial; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9282.66.7.908>.
<https://doi.org/10.1590/1806-9282.66.10.1396>.
<https://doi.org/10.1590/1806-9282.66.9.1190>.
<https://doi.org/10.1590/1806-9282.66.10.1338>.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação está nocauteada. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, 18 jun. 2018. Disponível em:

<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579997-a-educacao-esta-nocauteada-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contrarreforma do ensino médio. *Site da Anped*, Rio de Janeiro, 16 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/com-iminencia-de-implementacao-de-reforma-curricular-no-ensino-medio-pesquisadores-apontam>. Acesso em: 20 jun. 2020.

- GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez (Instituto Paulo Freire), 1996.
- GOHN, Maria da G. *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção: Questões de nossa época).
- GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel: notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. (Cadernos do Cárcere, v. 3).
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JORNAL NACIONAL. 75% dos comitês e concelhos nacionais mais importantes estão esvaziados ou foram extintos. *GI*, [s. l.], 25 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/10/25/pesquisa-mostra-que-75percent-dos-conselhos-e-comites-nacionais-foram-extintos-ou-esvaziados-no-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLAT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zará, 2018.
- LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, 1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf>. Acesso em: 10 mai. 2023.
- MARCELINO, José. O “governo” interino e o ataque à educação. *Site da Anped*, Rio de Janeiro, 10 jun. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/jose-marcelino-usp-o-governo-interino-e-o-ataque-educacao-artigo>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Editorial Estampa, 1976.
- MATOS, Caio. Grandes polêmicas e validade curta: os cinco ministros da educação de Bolsonaro. *Reportagem UOL*, São Paulo, 26 jun. 2022. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/grandes-polemicas-e-validade-curta-os-cinco-ministros-da-educacao-de-bolsonaro>. Acesso em: 27 jun. 2022.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. *Revista Folios*, [s. l.], segunda época, n. 48, 2018.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. Políticas do antivalor, e outras políticas. In: HADDAD, Fernando (Org.). *Desorganizando o consenso*: nove entrevistas com intelectuais à esquerda. Petrópolis: Vozes, 1998.

POCHMANN, Márcio. “O neoliberalismo do governo Temer trouxe a nova segregação social”. *Estudo da FGV Social*, [s. l.], 10 set. 2018. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/pobreza-e-desigualdade-aumentaram-ultimos-4-anos-brasil-revela-estudo>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PROPOSTA de plano de governo: “o caminho da prosperidade”. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Bem%20Viver/Downloads/plano%20de%20governo%20bolsonaro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

PRZEWORSKI, Adam. *Crise da democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

1º RELATÓRIO Anual de Acompanhamento do Educação Já! Balanço 2019 e Perspectivas 2020. *Todos pela educação*, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/417.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

2º RELATÓRIO Anual de Acompanhamento do Educação Já! *Todos pela educação*, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/417.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

RELATÓRIO Observatório da Democracia: Políticas públicas para educação 2019-2020. Disponível em: <https://observatoriodademocracia.org.br/2021/04/09/as-politicas-publicas-para-a-educacao-2019-2020/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

REVISTA FÓRUM. “Bolsonaro ameaça adversários de cadeia em discurso transmitido na Avenida Paulista”. *Revista Fórum*, [s. l.], 21 out. 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro-ameaca-adversarios-de-cadeia-em-discurso-transmitido-na-avenida-paulista/>. Acesso em: 22 out. 2018.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma democracia de alta intensidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007
- SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (v. 1).
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José M. (Orgs.). *Demodiversidade: imaginar outras possibilidades democráticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Wanderley G. dos. *A democracia impedida: o Brasil no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx>. Acesso em: 10 maio 2023.
- SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 1999.
- SINGER, André. *O lulismo em crise: o quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. (v. 1).
- SINGER, André; VENTURI, Gustavo. Sismografia de um terremoto eleitoral. In: ALONSO, Ângela et al. (Orgs.). *Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SOUZA, Jesse. *A Radiografia do Golpe: entenda como e por que você foi enganado*. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.
- TILLY, Charles. *Democracia*. Petrópolis: Vozes, 2013.

VERÁS DE OLIVEIRA, Roberto et al. (Orgs.). *Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2019.

Data de registro: 18/02/2022

Data de aceite: 26/10/2022

 **Educação e Qualificação Profissional no
Contexto do Trabalho Migrante Sul-Norte**

*Fabiane Santana Previtali**
*Cílon César Fagiani***
*Sérgio Paulo Morais****

Resumo: O artigo aborda historicamente a imigração internacional no sentido dos países do Sul aos países do Norte, apresentando indicativos recentes sobre o tema, a partir da perspectiva da atual globalização econômica, na fase da divisão sociotécnica do trabalho marcada pela difusão da tecnologia digital ou Indústria 4.0. São considerados dados da EUROSTAT (2020), e relatórios da International Organization for Migration (IOM, 2020) e da World Migration Report (2019). Os referenciais teóricos remetem ao materialismo histórico-dialético, centrando-se na relação entre expropriação e exploração do trabalho contemporâneo e considerando o trabalho imigrante, em particular com maiores níveis de formação escolar e qualificação especialmente nos países do Norte, como mais um elemento econômico, ideológico e político, no âmbito das políticas públicas dos governos, para o controle do trabalho pelo capital. Ao fim, algumas questões metodológicas são retomadas e indicativos políticos que atualmente se configuram são brevemente

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: fabiane.previtali@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8154680248919577>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5557>.

** Doutor em Educação (PPGED/UFU, bolsa Fapemig). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). E-mail: cilsoncf@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4134706977566412>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4554-5613>.

*** Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: moraissp@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1338723525544602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-3373>.

apresentados. Para a burguesia e governos neoliberais a imigração é uma estratégia política que, quando concernente à trabalhadores/as de baixa formação e qualificação, se traduz em um “problema”, mas, se tratando daqueles melhores formados e qualificados, tem sido estimulada.

Palavras-chave: Trabalho; Migração; Trabalhadores/as; Educação; Qualificação Profissional; Globalização

Education and professional qualification in the context of south-north migrant work

Abstract: The article historically addresses international immigration, presenting recent indications on the topic, from the perspective of the current economic globalization, in the phase of the socio-technical division of labor marked by the diffusion of digital technology or Industry 4.0. Data from EUROSTAT (2020), and reports from the International Organization for Migration (IOM, 2020) and from the World Migration Report (2019) are considered. Theoretical references refer to historical dialectic materialism, focusing on the relationship between expropriation and exploitation of contemporary work and considering immigrant work, with higher levels of school education and qualification, especially in Northern countries, as another economic element, ideological and political, within the scope of public policies of governments, for the control of labor by capital. At the end, some methodological issues are taken up and political indications that are currently configured are briefly presented. For the bourgeoisie and neoliberal governments, immigration is a political strategy that, when it comes to low-educated and qualified workers, translates into a “problem”, but, in the case of those better trained and qualified, it has been stimulated.

Keyword: Work. Migration. Workers. Education. Professional qualification. Globalization

Educación y Cualificación Profesional en el Contexto del Trabajo Migratorio Sur-Norte

Resumen: El artículo aborda históricamente la inmigración internacional de los países del Sur a los países del Norte, presentando indicios recientes sobre el tema, en la perspectiva de la actual globalización económica, en la fase de la división sociotécnica del trabajo marcada por la difusión de la tecnología digital o Industria 4.0. Se consideran datos de EUROSTAT (2020) e informes de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2020) y el Informe sobre las Migraciones en el Mundo (2019). Las referencias teóricas se refieren al materialismo histórico-dialéctico, centrándose en la relación entre expropiación y explotación del trabajo contemporáneo y considerando el trabajo de inmigrantes, en particular con mayores niveles de educación y calificación, especialmente en los países del Norte, como un elemento económico, ideológico y político más. en el ámbito de las políticas públicas de los gobiernos, para el control del trabajo por parte del capital. Al final, se retoman algunos temas metodológicos y se presentan brevemente los indicadores políticos que están configurados actualmente. Para los gobiernos burgueses y neoliberales, la inmigración es una estrategia política que, cuando se trata de trabajadores con baja formación y calificación, se traduce en un “problema”, pero, cuando se trata de los que están mejor educados y calificados, ha sido estimulada.

Palabras llave: Trabajo; Migración; Trabajadores; Educación; Calificación Profesional; Globalización

Assim como a demanda de qualquer outra mercadoria! Se há poucos trabalhadores, o preço (isto é, o salário) sobe, os operários vivem melhor, os casamentos se multiplicam, aumentam os nascimentos, cresce o contingente de crianças, até que se produza o número suficiente de operários; se há muitos trabalhadores, o preço cai, vem o desemprego, a miséria, a fome e, em consequência, as epidemias, que varrem a “população supérflua”. (ENGELS, 2010)

Introdução

Nos anos recentes vivenciamos profundas transformações globais, relacionadas a intensificação da reestruturação produtiva do capital a qual assenta-se sob as ideologias do neoliberalismo e da Nova Gestão Pública, bem como da difusão das novas tecnologias digitais ou Indústria 4.0. Esses fatores impactam fortemente a classe trabalhadora que se vê, por um lado, impelida a adquirir novas qualificações profissionais dado o novo patamar da divisão sociotécnica do trabalho e, de outro, a ofertar-se num mercado de trabalho sob condições crescentes de precarização das condições de trabalho e de vida. É nesse contexto que buscamos problematizar os recentes processos migratórios mundiais.

A migração não é um fenômeno recente, mas histórico, decorrente de contextos sociais, políticos e econômicos. Entretanto, pode-se afirmar que houve um aumento significativo dos processos migratórios mundiais decorrentes, no plano mais geral, do agravamento da crise de acumulação do valor, especialmente após 2008. Tal crise levou, por sua vez, os capitais à intensificação das formas de exploração dos recursos naturais e da força de trabalho em escala mundial, colocando em xeque o futuro da humanidade, como bem mostra o documentário Behemoth¹.

Para Villen (2017, p. 35), a migração envolve um conjunto de elementos de ordem objetiva e subjetiva e, embora não se deva perder de vista as conexões, não é possível compreender os processos migratórios de forma apartada “do mercado mundial e do mercado de trabalho na era da mundialização financeira”. Para a autora, houve um crescimento significativo dos fluxos migratórios mundiais nos anos recentes, em especial a partir da crise de 2008, quando da intensificação das formas de exploração da força de trabalho em escala mundial sob os auspícios das políticas neoliberais, envolvendo também a diversificação espacial e geográfica

¹ Documentário produzido por de Zhao Liang. China/França, 2014. 90' que retrata a destruição de vastas regiões da Mongólia por meio de minas de carvão e ferro, empregando trabalhadores em condições desumanas, resultando numa denúncia da destruição do meio ambiente e de vidas humanas em nome do desenvolvimento econômico.

desses fluxos (Sul-Sul, Leste-Oeste, em especial na Europa), porém mantendo-se de forma predominante no sentido Sul-Norte.

Convém lembrar que os países do Norte são tradicionais receptores de migrantes oriundos do Sul, muito em função das relações coloniais e imperialistas. Seus governos sempre buscaram realizar a gestão desses processos de forma a induzir determinados perfis e qualificações profissionais em função de suas estratégias de desenvolvimento econômico e organização do mercado de trabalho, e também de forma a auxiliar a burguesia nacional no controle das práticas organizativas de resistência do trabalho à exploração (ANTUNES, 2018; BASSO, 2013; VILLEN, 2017).

No mundo capitalista, sob o jugo da troca lucrativa de todos os produtos e serviços no mercado, o trabalho humano se torna uma mercadoria especial por ser a fonte do valor (ANTUNES, 2000, 2018; HARVEY, 2011; MARX, 2013). Sendo assim, a lógica da competição capitalista também se coloca para a classe-que-vive-do-trabalho, sob o fetiche da formação e da qualificação profissional como recursos competitivos, conforme a ideologia do capital humano e da meritocracia (FERRETI, 2004, 2018; RAMOS, 2001), e se torna mais bárbara à medida que a precarização, a perda de direitos e do próprio emprego avançam mundialmente. Segundo Harvey (2011),

Ao longo de sua história, o capital não foi de maneira nenhuma relutante em explorar, e mesmo promover fragmentações, e os próprios trabalhadores lutam para definir meios de ação coletiva que muitas vezes se defrontam com os limites das identidades étnicas, religiosas, raciais ou de gênero. (HARVEY, 2011, p. 58)

Marx (2013) já havia enfatizado que a exploração da diversidade intraclasse trabalhadora é elemento fundamental para o funcionamento do mercado de trabalho favoravelmente ao capital uma vez que, através da exacerbação das diferenças de sexo/gênero, idade, formação, qualificação profissional, raça/etnia e nacionalidade, os capitalistas administram a oferta e o valor do trabalho.

Tendo em vista essas considerações, o artigo aborda a migração internacional no sentido dos países do Sul aos países do Norte, apresentando indicativos recentes sobre o tema, a partir da perspectiva da atual globalização econômica, na fase da divisão sociotécnica do trabalho marcada pela difusão das tecnologias digitais com maiores exigências de escolarização e qualificação profissional. São considerados dados da EUROSTAT (2020) e relatórios da International Organization for Migration (IOM, 2020) e da World Migration Report (2019).

Os referenciais teóricos remetem ao materialismo histórico, centrando-se na relação entre expropriação e exploração do trabalho contemporâneo, e considerando a educação e a qualificação profissional do trabalho imigrante no sentido Sul-Norte como mais um elemento econômico, ideológico e político, no âmbito das políticas públicas dos governos dos países do Norte, para controle e subordinação do trabalho pelo capital. Para a burguesia e governos neoliberais do cone Norte, a imigração dos países do Sul está circunscrita a uma estratégia política que ora atrai, ora repele trabalhadores/as.

O artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção discute-se como, historicamente, o capital busca expropriar o trabalho e promover a concorrência intraclasse trabalhadora no mercado de trabalho, porém não sem resistências do trabalho. A segunda seção dedica-se à discussão da migração Sul-Norte e as estratégias governamentais, que ora estimulam, ora desencorajam a migração de trabalhadores/as com maiores níveis de escolarização e de qualificação profissional. As considerações finais retomam as questões centrais do artigo em seu conjunto.

Processos migratórios, trabalho e qualificação

Os processos migratórios contemporâneos remontam à um precedente histórico importante para a sua compreensão. Trata-se das expropriações dos meios de sobrevivência da/os trabalhadora/es, que

ocorreram — e ainda vem ocorrendo — em diversos níveis e circunstâncias, e que foram categorizadas como “acumulação primitiva”, por Marx (2013)².

Esse fenômeno, por sua vez, relaciona-se de certo modo à formulação da propriedade privada capitalista, a qual remete, entre outros, ao direito sobre a terra e seus bens. Marx (2017a), em artigo na *Gazeta Renana*, escrito no ano de 1842, observou, a partir de disputas jurídicas que se colocavam entre os que necessitavam de aquecimento e os proprietários rurais, os conflitos em torno do “furto” de lenhas. Naquele momento, chamava a atenção para o declínio do direito consuetudinário dos “despossuídos” e a acessão do “formalismo contratual do direito jurídico”. Porém, preocupava-se com as “contradições que a nova legislação” (BENSAÏD, 2017, p. 22) imporia para a sobrevivência dos mais pobres.

Os direitos de uso comum se referiam sobretudo à criação de animais (direitos de pastagem, pasto, respiga) e à exploração das florestas (coleta de madeira morta). A partir do Século XVII, os nobres dedicaram-se a restringir esses direitos populares. (BENSAÏD, 2017, p. 23)

De acordo com Thompson (1998), essa transformação jurídica, que acompanha a ampliação das ideias liberais no campo econômico, torna-se o eixo central das revoltas na Inglaterra daquele período. Thompson compreende que as atitudes de resistência dos plebeus à economia de mercado se embasavam em valores populares. Entre esses, destaca-se a noção de “economia moral” que buscava impor a sobrevivência como um princípio norteador para as regras de compra e venda de alimentos (THOMPSON, 1998).

Os valores referidos por Thompson advinham de códigos e ordenamentos antigos³, recuperados por uma radicalidade política que se opunha à opressão e ao assalariamento, exigidos pelas mudanças nas

² Vale lembrar que o capítulo discute, sobretudo, a questão colonial.

³ Tais como o “Regulamento do Pão” que, recuperado pela “turba” em época de escassez e de livre mercado, tentava impor um modo de preparo tido como digno e um preço justo ao alimento (THOMPSON, 1998).

relações econômicas (THOMPSON, 1998). Ao seu turno, o cercamento das terras comunais e o padrão de produção das manufaturas exigiam braços (e estômagos) livres de relações estamentais de trabalho e do suporte das áreas comunais de plantio, de pastoreio e outros (WILLIAMS, 2011).

Desse modo, desde o Século XVII, uma ampla movimentação de deserdados ocorria por toda Europa. Na Inglaterra, “as leis contra a vagabundagem [centrava-se no] crescente ataque à pessoa corpórea” (LINEBAUGH, 1983).

Sob Henrique VIII, um vagabundo podia ser açoitado, ter as orelhas decepadas e ser enforcado; sob Eduardo VI, ter o peito marcado a ferro com a letra “V” e escravizado por dois anos; Sob Elizabeth I, açoites e banimento para o serviço em galés e a Casa de Correção. [...] do mesmo modo, o Estatuto dos Artífices e a Lei dos Pobres eram grandes esforços legais para impor o trabalho aos pobres. (LINEBAUGH, 1983, p. 19)

A introdução desses mecanismos visava disciplinar as categorias empobrecidas, pela expropriação das condições de sobrevivência, para o trabalho ordenado e explorado nas cidades manufatureiras, portuárias e outras. Quando não era possível adestrar tal força de trabalho ou quando se aglomerava um (premature, mas turbulento) “exército industrial de reserva” (MARX, 2013), as ondas imigratórias para as Treze Colônias ou para outras “plantations” atlânticas se tornavam necessárias (se não urgentes).

Um estudo dos imigrantes de Chesapeake no século XVII mostra que, assim como os vadios e migrantes do XVII, a maioria era solteira, jovem e masculina. Em geral eles vinham de regiões onde o negócio de tecido estava em depressão ou onde a agricultura modificara-se expulsando os jovens, ou de Londres e das áreas de desmatamento. O mesmo estudo afirma que estes “indentured servants” pertenciam as “camadas médias” da sociedade, mas as evidências a respeito não são convincentes. [...] Ao contrário, eles eram

“assalariados sem propriedade e trabalhadores por peça” (de acordo com o estudo do Dr. Buchanan Sharp a respeito de mesma área), cuja experiência anterior a emigração foi a de manifestações contra os cercamentos, os altos preços dos alimentos e a expropriação dos direitos comunais, além da participação na Insurreição do Oeste (Western Rising) e no movimento da [...] Guerra Civil. (LINEBAUGH, 1983, p. 19)

Linebaugh indica, assim, aspectos da face branca da imigração europeia, sobretudo, inglesa, para a América e para as outras colônias. A presença de “indentured servants”, ou trabalhadores/as que se vinculam à proprietários de terras, empregadores por um período, sem receber salários, caracteriza o elo entre o trabalho associado (a uma guilda, a uma terra ou a um senhor) e o trabalho livre (para ser negociado com uma mercadoria), em “uma nova forma de cooperação [denominada de] *plantation*” (LINEBAUGH, 1983, p. 29).

A “plantation” foi a propulsora da interligação dialética da força de trabalho explorada no meio rural do sul colonial e a Revolução Industrial (HOBSBAWM, 2014), por meio de monoculturas voltadas à exportação de produtos primários e de trabalho semilivre (“indentured servants”) ou escravizado. Tal conjuntura demarcou o processo histórico da imigração e escravização africana ao longo de vários séculos, balizado pela expropriação, pela violência e pela exploração extremada de milhões de trabalhadores e trabalhadoras.⁴

Na Europa, na primeira metade do Século XIX, Engels (2010) demonstra como a classe trabalhadora europeia fora expropriada dos seus meios de vida por meio da exploração do seu trabalho pela burguesia industrial, a qual imprime no mercado de trabalho a concorrência

⁴ Estima-se que cerca de 9.500.000 escravizados tenham sido trazidos para a América do Sul e para o Caribe. O Brasil se beneficiou enormemente da exploração brutal de pessoas imigradas de várias regiões do continente africano e migrados internamente a partir de 1850. A complexidade e a violência de tal diáspora é, certamente, um capítulo à parte [e terrivelmente vergonhoso] do processo de imigração forçada ocorrida entre os séculos XVII e XIX.

hierarquizada pela diferenciação de sexo/gênero, idade e qualificação profissional, sendo que mulheres e crianças trabalhavam o mesmo, se não mais que os homens, e recebiam menos, ao mesmo tempo em que era estimulada a imigração irlandesa para desvalorizar ainda mais a mercadoria trabalho. Os irlandeses, explica o autor, adentravam em setores de trabalho que exigiam menor qualificação, sobretudo as atividades mais árduas e manuais, como serventes de pedreiro e carregadores, o que contribuiu muito para reduzir os salários e aviltar o nível de vida dos trabalhadores/as. Para Engels (2010):

Essa concorrência entre os trabalhadores, no entanto, é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado: constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele. Daí os esforços do proletariado para suprimir tal concorrência por meio da associação e daí o furor da burguesia contra essas associações e seu grande júbilo a cada derrota que consegue impor-lhes. (ENGELS, 2010, p. 118)

Engels (2010) aponta que a concorrência intraclasse trabalhadora auxilia na criação e manutenção do exército de excedente de trabalhadores/as o que possibilita ampliar e aprofundar a dominação sobre os/as trabalhadores/as, não apenas em seus aspectos físicos, mas também intelectuais e morais, dominação essa, por sua vez, questionada nos momentos de rebeldia e lutas operárias contra o controle do capital.

Ao longo do Século XIX e Século XX, a imigração manteve-se como instrumento de dominação da classe trabalhadora nos países do Norte ao mesmo tempo que os trabalhadores/as, no bojo das lutas sociais, conquistavam, através de seus sindicatos, maior poder de negociação junto ao capital e o Estado, especialmente com a consolidação da via de acumulação taylorista-fordista e do Estado de Bem-Estar já na segunda metade do Século XX. Previtali (2002, p. 64), ao analisar o setor automotivo na Inglaterra nos anos 1960, mostra um significativo poder de negociação dos sindicatos e comissões de fábricas com as empresas, em que “na

identificação da menor mudança que pudesse ser entendida como um novo trabalho, os comissários demandavam uma negociação sobre salários e bônus”, levando a gerência ao desespero, dadas as interrupções no processo produtivo. É nesse sentido que Harvey (2011) argumenta que um dos principais obstáculos para a acumulação do capital na década de 1960 nos países do Norte foi o trabalho, pois os sindicatos eram fortes econômica e politicamente.

Ainda nos anos 1960, a fim de reduzir o crescente poder de barganha dos sindicatos, os Estados Nacionais europeus e os Estados Unidos na América do Norte passaram a subvencionar a importação de força de trabalho de suas ex-colônias e/ou zonas de domínio. Assim, buscavam promover a divisão entre os trabalhadores/as nacionais e imigrantes pelos melhores empregos e salários. Nesse sentido, destacam-se as ações do governo francês para atrair força de trabalho da África do Norte, do governo alemão que buscou o trabalho turco, dos suecos que alcançaram os iugoslavos e dos britânicos que se valeram dos habitantes de seu antigo império na Índia (HARVEY, 2011). Nos Estados Unidos foi criado em 1965 o “Ato de Imigração e Nacionalidade”, que estabeleceu um sistema de cotas, favorecendo a imigração da Europa e limitando a imigração proveniente da Ásia e da América do Sul (HARVEY, 2011).

Do ponto de vista do trabalho, é preciso considerar que as próprias organizações da classe trabalhadora têm dificuldades na efetivação de ações que estabeleçam laços locais, regionais e mesmo internacionais de solidariedade intraclasses que superem as suas diferenças e promovam a consciência do pertencimento e da solidariedade de classe. Esforços nessa direção não podem ser menosprezados ao longo da história das lutas operárias, desde a I Primeira Revolução Industrial na Inglaterra, com o movimento cartista, ou a formação da “Democratic Friends of All Nations”, em fins de 1844, que congregava refugiados da França, Alemanha e Polônia, e a “I Internacional” em 1864 (HEROD, 1997; THOMPSON, 1987).

No final dos anos 1970, houve a formação de movimentos que buscaram aglutinar nacionais e imigrantes, como dos trabalhadores/as que não eram representados pelo movimento sindical mais tradicional (ALBERTI et al., 2018). No Século XXI, na era digital, novos movimentos eclodiram na Espanha, em Portugal, Inglaterra e Estados Unidos, buscando envolver o conjunto heterogêneo da classe trabalhadora, e, mais recentemente, sob a pandemia da Covid-19, esforços no sentido de uma organização coletiva de abrangência nacional e internacional puderam ser observados nos/as trabalhadores/as por aplicativos (ANTUNES, 2018).

Para Bihr (1998), um importante fator de dificuldade em romper com as formas objetivas e subjetivas, no plano ideológico, de divisão intraclasses trabalhadora, seja nacional ou internacionalmente, resulta da derrota da vertente revolucionária do movimento sindical e da forma como se deu a edificação dos direitos do trabalho nas sociedades capitalistas do pós II Guerra Mundial, qual seja: circunscrita ao compromisso entre capital e trabalho nos limites do Estado-Nação, no âmbito da acumulação taylorista-fordista, que opôs o trabalho organizado, hierarquizado, branco e masculino aos demais trabalhos.

Herod (1997), ao analisar a relação entre os capitalistas e os sindicatos nos Estados Unidos logo após o “New Deal”, destaca o importante papel da “American Federation of Labor” e do “Congresso of Industrial Organization” (AFL-CIO) como colaboradores do capital e do Estado na luta ideológica contra o comunismo, o que levou o trabalho organizado a subscrever as políticas imperialistas nos países do hemisfério Sul.

Nos últimos anos do Século XXI, tem ocorrido um fenômeno político tonificado por meio de retóricas anti-imigratórias, xenófobas e racistas, que tem causado a ascensão da extrema-direita em diferentes regiões do mundo. Esse fenômeno foi marcado pela eleição de D. Trump, nos Estados Unidos da América, que prometeu construir um muro para conter imigrações na fronteira com o México (NADDI; BELUCCI, 2014),

e pela vitória da retirada do Reino Unido da União Europeia [BREXIT] (GOES, 2017).

O extremismo de direita não tem se mostrado contrário ao mercado financeiro e nem aos interesses da produção capitalista, porém tem despreço pelos direitos (humanos) dos migrantes internacionais, fazendo reduzir o acesso à educação, ao sistema de saúde e segurança social tal como oferece aos nacionais (REIS, 2004), contribuindo ainda mais para a divisão intraclasse trabalhadora e favorecendo a sua exploração pelo capital.

Políticas de migração dos países do norte e a busca pelo trabalho qualificado (precário)

O capital não pode eliminar o trabalho sob o risco de eliminar sua própria fonte de valorização, e por isso busca, não sem resistências, desprovê-lo de todos os direitos legais de proteção e de seguridade social, tornando-o cada vez mais suscetível às instabilidades econômicas e políticas. Nesse sentido, a reorganização mundial das empresas e a desterritorialização do trabalho via plataformas mundiais, o aprofundamento das políticas neoliberais e da Nova Gestão Pública, privatizando e terceirizando os serviços públicos, ao mesmo tempo em que o Estado e a classe burguesa promovem um ataque político-ideológico aos movimentos de defesa do trabalho, formam um conjunto de fatores que impactam negativamente sobre os/as trabalhadores/res, ampliando e agravando as possibilidades de exploração e precarização do trabalho (ALBERTY et al., 2018; ANTUNES, 2018; HARVEY, 2011; PREVITALI; FAGIANI, 2015, 2017).

O novo mundo do trabalho é precário porque instável e sem direitos envolvendo toda a classe-que-vive-do-trabalho, que se torna, em sua heterogeneidade e complexidade, cada vez mais vilipendiada e desprovida de direitos na esfera do Estado de Bem-Estar em suas versões mais ou menos

abrangentes, considerando-se as correlações de forças entre capital e trabalho de cada país e no âmbito da divisão internacional do trabalho.

Ao contrário do fim do trabalho com a difusão das inovações técnico-científicas (PEREZ, 2018), o que se verifica atualmente na era neoliberal financeirizada da Indústria 4.0 é, conforme Antunes (2018), a ampliação da classe trabalhadora global, transversalizada pelas relações de gênero, raça/etnia, escolaridade e qualificação, em relações laborais terceirizadas e uberizadas que camuflam o assalariamento. Para o autor, as novas relações laborais informais, flexíveis, instáveis e intermitentes, com menores rendimentos e sem proteção social ampliam consideravelmente os níveis de exploração e subordinação dos/as trabalhadores/as ao capital, ao mesmo tempo em que o poder de resistência do trabalho sofre um grande refluxo nas principais economias do Norte e de grande parte dos países do Sul. Antunes (2018, p. 55) argumenta que o que se verifica atualmente é um processo “sistêmico e estrutural” de precarização da classe-que-vive-do-trabalho, sendo o trabalho imigrante a sua ponta mais aparente.

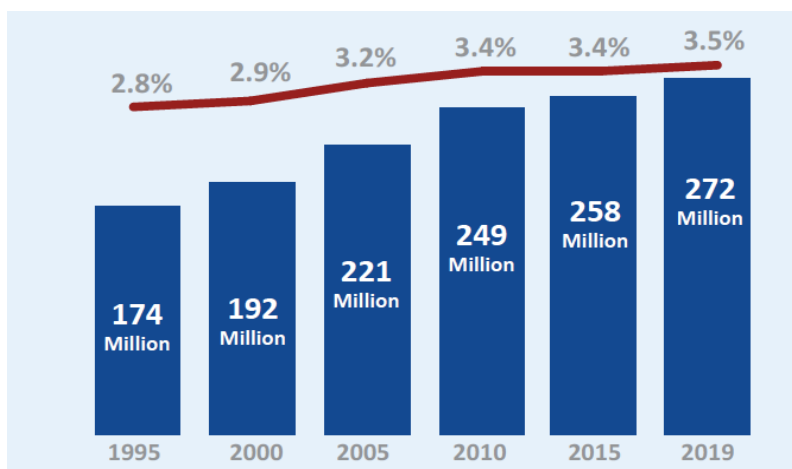
De acordo com a “International Organization for Migration” (IOM, 2020), o número de migrantes internacionais em 2019 foi de quase 272 milhões em todo o mundo, sendo que quase dois terços correspondiam à trabalhadores/as migrantes, isto é, aproximadamente 181 milhões de pessoas migram para obter trabalho, fenômeno este que pode ser atribuído à intensificação do neoliberalismo e à reorganização global das cadeias produtivas sob a forma de processos de desindustrialização e desterritorialização, bem como da subcontratação global (ANTUNES, 2018; HARVEY, 2011; PREVITALI et al., 2012).

As outras motivações estavam relacionadas às mudanças climáticas e às instabilidades políticas (IOM, 2020), que, por sua vez, podem ser associadas ao movimento global do capital. Este tem intensificado a exploração do meio ambiente, implicando em gravíssimos desastres ecológicos, como no caso de Moçambique, na África, ou ainda interferindo politicamente em regiões e/ou governos onde há insumos importantes à sua

produção e reprodução, como no Oriente Médio ou na Venezuela, no continente sul-americano.

Ainda segundo a IOM (2020), em termos populacionais, o total de migrantes em 2019 representou uma porcentagem pequena da população mundial (3,5%), o que significa que a grande maioria das pessoas no mundo (96,5%) estava residindo no país em que nasceu. Porém, quando se observa a evolução da porcentagem de migrantes em relação a população total mundial entre os anos de 1995 e 2019, verifica-se um aumento de 25% nessa porcentagem. Quando são observados os números absolutos, tem-se um aumento de 56% dos migrantes internacionais, ou seja, 98 milhões de pessoas. Ademais, o número e a proporção estimados de migrantes internacionais já superavam, em 2019, algumas projeções feitas para o ano de 2050, que eram da ordem de 2,6% ou 230 milhões (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número mundial e porcentagem em relação à população mundial dos migrantes internacionais entre os anos de 1995 e 2019



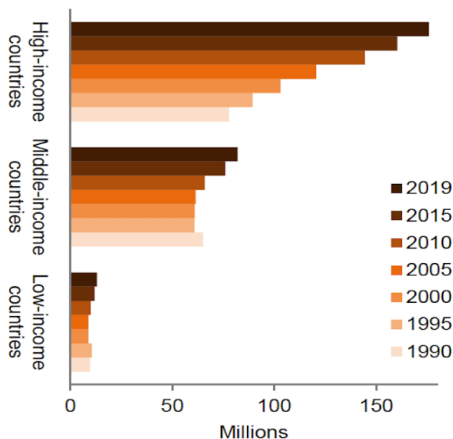
Fonte: IOM (2020).

Segundo a IOM (2020), em 2019, enquanto a maioria dos migrantes internacionais nascidos na África, Ásia e Europa residia em suas regiões de nascimento, a maioria dos migrantes da América Latina e do Caribe e da América do Norte residia fora de suas regiões de nascimento, sendo que mais da metade de todos os migrantes internacionais (141 milhões) viviam na Europa, com 82 milhões, e na América do Norte, com 59 milhões.

Quanto a origem dos migrantes, segundo ainda o relatório, um terço deles é originário de apenas 10 países, sendo que os países que tiveram o maior número de migrantes vivendo no exterior em 2019 foram a Índia, com 17,5 milhões, seguida pelo México, com 11,8 milhões, e China com 10,7 milhões. Esse fenômeno pode estar relacionado à herança colonial e ao intenso processo de exploração originária, cujas raízes estão mantidas e aprofundadas na forma atual que assume a globalização, com violenta expropriação dos recursos naturais e da força de trabalho desses países e demais países do cone Sul.

De acordo com a “International Migrant Report” (IMR, 2019), entre os anos 1990 a 2019, os países de elevados rendimentos apresentaram uma significativa elevação no número de migrantes internacionais, de 77,8 milhões em 1990 para 175,8 milhões em 2019, o que significou um aumento de 98 milhões de migrantes internacionais, ou seja, 126% (Gráfico 2). Observa-se ainda que, nos países de médio e baixos rendimentos, os aumentos foram de 65 milhões para 82,1 milhões, aumento de 17,1 (26%), e 9,8 milhões para 13,1 milhões, aumento de 3,3 (34%), respectivamente. Embora a maior porcentagem de aumento entre os países de médio e baixo rendimento encontra-se neste último, a média deste entre os anos 1990-2019 é muito baixa em relação aos países de médio rendimento e muito mais baixa com relação aos países de elevado rendimento, ou seja, 10,5 milhões, 68,5 milhões e 125,5 milhões de migrantes internacionais, respectivamente.

Gráfico 2 - Número de migrantes internacionais por países de destino agrupados por renda (1990-2019)



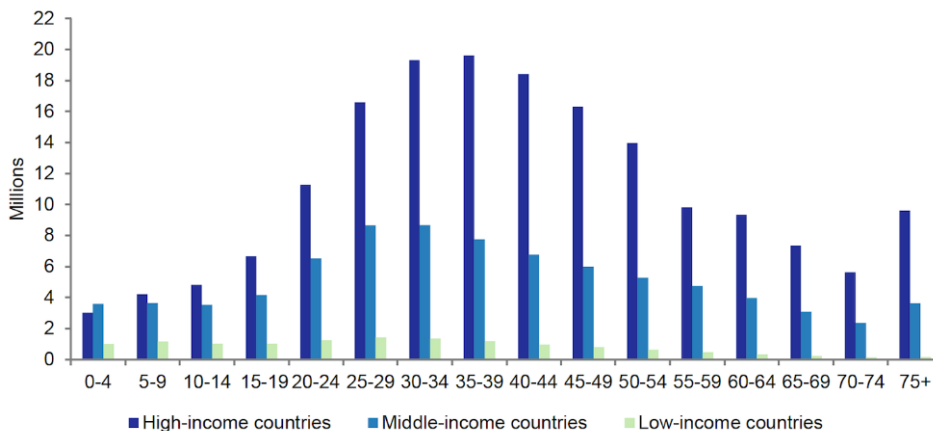
Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). International Migration 2019: Report (ST/ESA/SER.A/438).

Segundo a IMR (2019), no que tange a diferenciação dos migrantes por sexo, tem-se que, em 2019, as mulheres representavam 47,9% de todos os migrantes internacionais em todo o mundo, com destaque para o fato de que as mulheres migrantes superavam os homens nas regiões mais desenvolvidas do globo (51,5%), um número que se mantém estável desde 1990. Por contraste, elas representavam menos da metade da população em regiões menos desenvolvidas, sendo 43,4% em 2019. Ainda segundo o relatório, as mulheres migrantes representaram 47,6% de todos os migrantes internacionais nos países de alta renda, 48,2% nos países de renda média e 50,9% nos países de baixa renda em 2019. Esses dados revelam o peso da força de trabalho das mulheres nas economias dos países para onde se destinam, ao mesmo tempo que elas constituem um grupo extremamente vulnerável, na ordem de 68%, frequentemente explorado no mercado de trabalho doméstico e na prostituição (IMR, 2020).

Quanto à idade, em 2019, 74% de todos os migrantes internacionais estavam em idade ativa, de 20 a 64 anos, sendo que a idade média dos

migrantes internacionais em todo o mundo era de 39 anos em 2019 (IMR, 2019; IOM, 2020). Cumpre destacar que os destinos migratórios variavam consideravelmente entre regiões de desenvolvimento e grupos de renda. Conforme o Gráfico 3, em todos os destinos migratórios a predominância de migrantes internacionais se encontrava nas faixas etárias compreendidas na população economicamente ativa entre 20 a 54 anos. Quando se relaciona a idade dos migrantes com os países de destino, tem-se que, nos países de elevados rendimentos, a faixa etária de migrantes é de 25 a 54 anos, no de médio rendimento é de 20 a 64 anos e no de baixo rendimento é de 15 a 49 anos. Esses dados podem inferir que países de maiores rendimentos atraem migrantes adultos e, tendencialmente, mais qualificados e profissionalizados, enquanto aos países de médio e baixos rendimentos destinam-se os migrantes mais jovens, ainda sem qualificação específica, podendo ser explorados mais intensamente no mercado de trabalho.

Gráfico 3 - Número de migrantes internacionais por idade e nível de renda do país de destino (2019)

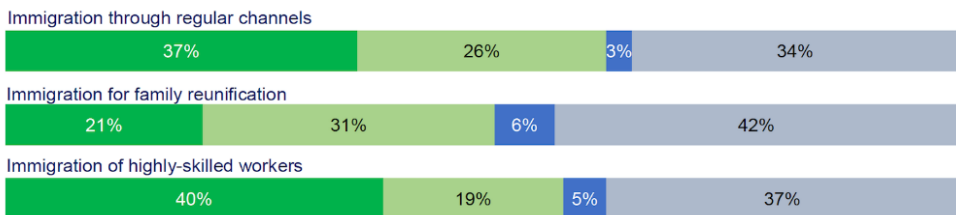


Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). International Migration 2019: Report (ST/ESA/SER.A/438).

Deve-se destacar que os/as trabalhadores/as migrantes encontram-se normalmente em atividades com menores exigências de qualificação profissional, em setores como a construção civil, a agricultura, nos serviços, como em supermercados, distribuição de horti-frutos, em hotéis, restaurantes, hospitais e empresas de limpeza (IMR, 2019; IOM, 2020). Nessas tarefas, são submetidos, em geral, a menores salários e piores condições de trabalho, que se manifestam já na seleção e no acesso ao emprego, passando pela distribuição da funções e tarefas no local de trabalho, como jornadas noturnas e nos finais de semana, bem como na classificação profissional (BASSO, 2013; CILLO; PEROCCO, 2019), estabelecendo-se assim “uma exploração diferencial desses trabalhadores, ligada ao seu estatuto jurídico e à sua vulnerabilidade no mercado de trabalho” (CILLO; PEROCCO, 2019, p. 85).

Importa frisar o papel dos governos nacionais dos países destinos dos migrantes internacionais na condução de políticas públicas para a atração de segmentos mais qualificados e/ou escolarizados dessa força de trabalho. De acordo com a IOM (2019), em 2019, 40% dos governos relataram ter políticas para aumentar a imigração de trabalhadores altamente qualificados, 5% tinham políticas para diminuir esses ingressos, 19% tinham políticas destinadas a manter os níveis atuais e 37% não tinham nenhuma política em vigor ou não apresentaram dados (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Porcentagem de governos com medidas relacionadas as diferentes condições de imigração em 2019



Verde escuro = aumento; Verde claro = manutenção; Azul = diminuição; Cinza = sem dados ou sem políticas.

Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). International Migration 2019: Report (ST/ESA/SER.A/438).

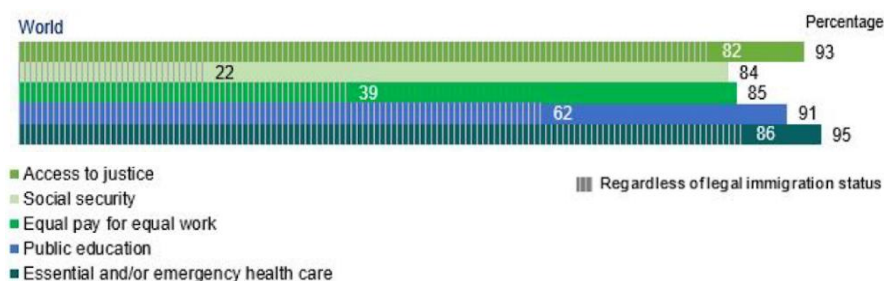
Segundo a IMR (2019), a Europa Ocidental e a América do Norte são juntas a segunda maior região com políticas de governo (55%) para elevar a imigração de trabalhadores/as altamente qualificados, sendo ultrapassada apenas pela região Central e Sul da Ásia (60%), enquanto a Oceania teve a maior proporção de políticas de governo (22%) para diminuir esse tipo de entrada. Considerando que a formação escolar e a qualificação profissional da força de trabalho imigrante nem sempre corresponde à atividade realizada, sendo esta, muitas vezes, de menor exigência e complexidade técnica, tem-se que a atração de trabalhadores/as mais qualificados cumpre a função primordial de impor a concorrência intraclasse trabalhadora, contribuindo fortemente para o achatamento dos salários e da seguridade social nessas regiões, bem como para desestabilizar ações coletivas dos trabalhadores/as e inibir as resistências do trabalho à exploração.

Outro aspecto dos processos migratórios que demanda atenção é concernente ao número e situação dos imigrantes em situação de documentação irregular no país de destino. De acordo com a IOM (2020), em 2019, mais de 82 milhões de migrantes internacionais viviam na Europa, um aumento de quase 10% desde 2015, quando esse número era de 75 milhões. De 2015 a 2019, a população de migrantes não europeus na Europa aumentou de pouco mais de 35 milhões para cerca de 38 milhões (IOM, 2020).

Em 2018, nos países que compõem a União Europeia foram encontrados 601.500 imigrantes não documentados, número que chegou a mais de 2 milhões em 2015 (EUROSTAT, 2020). A principal rota de acesso foi a marítima, chegando à Espanha e à Itália. Mais de 2.000 migrantes morreram no Mediterrâneo em 2018, tendo partido de zonas de conflito e violência como Afeganistão, República Árabe da Síria e Iraque. Os Norte-africanos e subsaarianos também compunham uma parcela significativa dos fluxos de migrantes para a Europa, especialmente para Itália e Espanha (IOM, 2020).

Uma pesquisa incluindo 111 países realizada pelo IMR (2019) buscou aferir as políticas governamentais sobre a garantia de direitos aos imigrantes, considerando-se a seguridade social, o acesso à educação e o pagamento igual para trabalho igual (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Porcentagem de países que fornecem aos imigrantes acesso igual a serviços, benefícios e direitos sociais por status legal de imigração (2019)



Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). International Migration 2019: Report (ST/ESA/SER.A/438).

Quanto a seguridade social, 84% dos governos forneciam o seu acesso aos estrangeiros igual aos nativos, 22% dos governos prestavam esses serviços a todos os estrangeiros, independentemente de seu status de imigração, enquanto “62% não os forneciam aos imigrantes ilegais”. Quanto à educação pública, incluindo escolas primárias e secundárias, 91% dos governos indicaram que asseguravam o seu acesso igual aos nativos, 62% dos governos tinham políticas para fornecer acesso igual independentemente do status de imigração, enquanto “29% dos governos não garantiam as políticas para os imigrantes ilegais”. Agora, quanto ao mesmo rendimento para o mesmo trabalho, 85% dos governos declararam ter medidas voltadas para garantir o mesmo rendimento para o mesmo trabalho, 39% declararam ter essas garantias a todos os imigrantes e “46% não forneciam tais garantias aos imigrantes ilegais”.

Destaca-se que os imigrantes com documentação irregular nos países de destino estão sujeitos ainda a maiores níveis de exploração, considerando-se a sua situação de maior vulnerabilidade. Segundo Cillo e Perocco (2019), os/as migrantes indocumentados não estão inscritos nos registros oficiais, não possuem permissão para o trabalho, ficando, portanto, sujeitos a ameaças e intimidações de intermediários, bem como de empregadores que pagam menos que o acordado e até mesmo não pagam pelo trabalho. Convém ainda salientar que a garantia do acesso ao direito não significa, necessariamente, que o/a imigrado/a tenha efetiva proteção.

Dois fatores são importantes aqui para que essa efetivação não ocorra ou ocorra tardiamente. O primeiro diz respeito a uma legislação severa, repressiva e seletiva que leva ao que Basso (2013, p. 32) chama de “passagem obrigatória pela clandestinidade”, que funciona como uma quebra de expectativas do imigrante, desde a partida de seu país de origem. O segundo, ainda conforme Basso (2013), é referente aos processos discriminatórios, para além dos aspectos legais, que marcam a vida do imigrante. Segundo o autor:

Na Europa a vida dos imigrantes e de seus filhos é marcada por discriminações. Eles são discriminados no local de trabalho, no acesso ao trabalho, no seguro-desemprego, na aposentadoria. São discriminados no acesso à moradia, pagando aluguéis mais caros pelas casas mais deterioradas e em zonas mais degradadas. São discriminados até nas escolas (na Alemanha, são poucos, pouquíssimos os filhos de imigrantes que chegam às universidades; na Itália, 42,5% dos filhos dos imigrantes estão atrasados nos estudos). São discriminados na possibilidade de manter a própria família unida, em particular se forem mulçumanos, e de professar livremente a própria fé. (BASSO, 2013, p. 33).

Considerações Finais

Os processos migratórios internacionais em geral, e particularmente relativos ao trabalho imigrante, estão inseridos no contexto das estratégias do capital para impor, de um lado, a redução do custo do trabalho e, por outro, para romper com as lutas do trabalho contra à exploração nos limites do Estado-Nação.

O tema migração (no contexto nacional ou internacional) apresenta distintas possibilidades de análise, em diversas áreas de estudo das ciências humanas. Entre as formas de abordagem e a diversificação de categorias explicativas, encontram-se múltiplos sujeitos sociais com diversidade de raças, idiomas, religiões, gêneros e trajetórias.

Não há dúvida que os sujeitos atribuem significados ao lugar onde vivem, significados estes em grande parte matizados ideologicamente ou por uma nostalgia própria de situação dramática da vida que leva as pessoas à negação dela. Entretanto, no plano da análise teórica, precisamos ir além da aparência e compreender as formas fetichistas que congelam e cristalizam a realidade, definidas discursivas ou ideologicamente. [...] Outro elemento que compõe as análises propostas para a migração diz respeito a um deslocamento do foco para os sujeitos migrantes, privilegiando a forma como estes tratam subjetivamente as experiências de vida em espaços e tempo diferenciados [...]. Não conseguimos separar a dimensão objetiva da subjetiva, ou a esfera econômica e a subjetividade humana, nos termos de Thompson (1981). (VENDRAMINI, 2018, p. 241-243).

Nesse contexto, concordamos que a globalização no contexto capitalista seja, no tempo presente,

a essência do movimento que gera a necessidade da migração, ou seja, as formas que movem o capital na direção da sua crescente valorização por meio da

extração de mais valor e que produzem imensos contingentes de trabalhadores completamente disponíveis para o capital. (VENDRAMINI, 2018, p. 243).

Essa situação é ainda formada por meio da dialética entre a expropriação e a exploração do trabalho. A “acumulação primitiva”, recorrente e permanente, sobretudo, em épocas de crise do capital, se atualiza por meio de terceirizações, privatizações, conflitos armados e utilização de perímetros ainda não aproveitados, porém habitados (como no caso das florestas). Destacam-se aqui as formas mais recentes de expropriação de terras no bojo da “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2003), que vêm ocorrendo em países como a China, México e Índia, e no Brasil, levando à expulsão da população nativa e forçando a formação de um proletariado sem terras e, ao mesmo tempo, privatizando o uso de recursos naturais antes usados coletivamente, como a água.

As recentes expansões do capitalismo, sob os auspícios de governos neoliberais, consentem às indústrias, às grandes companhias prestadoras de serviços e outros, a compra de estatais a preços inexpressivos (MORAIS; SANTANA, 2013). Estas, a seu turno, depois de utilizarem recursos e de organizarem as comunidades em torno de necessidades próprias (atividades secundárias, fornecimento de matérias primas, formação de “novos recursos”), permitem-se migrar em busca de benefícios e, geralmente, se esquivarem de movimentos trabalhistas e sindicatos fortalecidos, adiando as crises e contradições inerentes ao próprio sistema capitalista (PORTELLI, 2009, p. 13-26).

Os Estados Nacionais subordinam-se ao capital internacional (mediante as transmutações das empresas e por meio da venda de títulos de dívida) e ao desenvolvimento tecnológico, que gera desemprego no interior de suas próprias fronteiras (CASTELLS, 2009; CHESNAIS, 1996). Desse modo, articulam-se as expropriações daqueles que vivem-do-trabalho, propiciando a movimentação social em busca de sobrevivência ou de uma

vida menos regrada. A conjunção de fatores provenientes da migração da oferta de trabalho tem gerado, além de baixos salários e processos recorrentes de exploração, situações de conflito entre nacionais (ou locais) e estrangeiros/as que buscam trabalho. No caso da educação escolar, a garantia de acesso igual traz consigo o choque cultural e a discriminação, exacerbando o conflito entre os nacionais e imigrantes no seio da classe trabalhadora.

Frente ao nacionalismo e ao autoritarismo que ascendem e assumem o poder institucional em regiões receptoras de trabalho internacional, o capital continua articulado e encontra maneiras de expandir contra “a queda tendencial da taxa de lucro” (MARX, 2017b). As garantias de mesmo rendimento pela mesma atividade aos imigrantes e nacionais associadas às políticas de estímulos a imigração de trabalhadores/as com maior escolaridade e qualificação também contribuem para intensificar o conflito entre os imigrantes e nacionais, devido à concorrência pelos melhores empregos num quadro crítico no qual imperam formas precárias de emprego, o subemprego e mesmo de desemprego.

“Em poucas palavras: no processo de globalização, os que mandam, estão unidos, enquanto os trabalhadores desconhecem sua mútua existência e podem acabar por enfrentar-se uns contra os outros” (PORTELLI, 2009, p. 25). Dar a conhecer parte dessa história favorece a compreensão sobre os muros que devem ser transpostos para que os trabalhadores e trabalhadoras do mundo, e pelo mundo, possam se reconhecer na superação das expropriações e explorações econômicas, raciais, xenófobas, culturais e históricas que ora se configuram.

Nesse sentido, torna-se um desafio vital para a classe trabalhadora a unificação internacional dos movimentos de defesa do trabalho, tal qual Marx e Engels já defendiam no século XIX, e tendo como agenda elementar e incondicional o estabelecimento supranacional de um conjunto de direitos do trabalho, que garantam a vida e não apenas a sobrevivência, e a disponibilidade para o trabalho em escala global sob a lei de oferta e

demanda vinculada à políticas de Estado quanto às escolhas dos/as imigrantes aceitos e não aceitos.

Esses direitos poderiam ser concernentes a um piso mínimo salarial, independentemente do local de nascimento, e que visassem à garantia de condições básicas e dignas de vida, como habitação, alimentação, saúde, educação e lazer. A adoção dessas medidas desestimularia o uso do trabalho como fator de concorrência pelos Estados nacionais. O ato de migrar é um direito individual garantido por Lei. No entanto os processos migratórios necessitam ser analisados ainda sob outro prisma, isto é, enquanto estruturalmente relacionado aos imperativos da acumulação capitalista em escala global.

Referências

- ALBERTI, Gabriella et al. Against and Beyond Precarity: Work in Insecure Times. *Work, Employment and Society*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 447-457, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017018762088>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950017018762088>. Acesso em: 23 jan. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. *O Privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BASSO, Pietro. Imigração na Europa: características e perspectivas. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013. (v. 2). p. 29-42.
- BENSAÏD, Daniel. Os despossuídos: Karl Marx, os ladrões de madeira e o direito dos pobres. In: MARX, Karl. *Os despossuídos: debate sobre a lei referente ao uso da madeira*. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 11-74.
- BLACKBURN, Robin. *A construção do escravismo no Novo Mundo: do barroco ao moderno, 1492-1800*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- CILLO, Rossana; PEROCO, Fábio. Subcontratação e exploração diferenciada dos trabalhadores imigrados: o caso de três setores na Itália. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 83-99.
- COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010.

EUROSTAT. *Enforcement of Immigration Legislation Statistics*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/37449.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2020.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. São Paulo: Global, 2008.

GOES, Eunice. Eleições no Reino Unido: efeitos Brexit e austeridade produzem surpresa eleitoral. *Relações Internacionais*, Lisboa, n. 56, p. 77-92, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23906/ri2017.56a05>. Disponível em: https://ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri56/RI56art05EG.pdf. Acesso em: 17 mai. 2023.

HARVEY, David. *O enigma do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEROD, Andrew. Labor as Agent of Globalization and as a Global Agent. In: COX, Kevin R. (Org.). *Spaces of Globalization*. New York: Guilford, 1997. p. 167-200.

HOBBSAWM, Eric John. *Da revolução industrial inglesa ao imperialismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

INTERNATIONAL MIGRATION REPORT (IMR). United Nations, department of economic and social affairs, population division. *International Migration 2019, Report (ST/ESA/SER.A/438)*. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: www.unpopulation.org. Acesso em: 20 abr. 2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). *World Migration Report 2020*. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.iom.int/wmr/>. Acesso em: 18 abr. 2010.

JAMES, Cyril Lionel Robert. *Os jacobinos negros: Toussaint Louverture e a revolução de São Domingos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LINEBAUGH, Peter. Todas as montanhas atlânticas estremececeram. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 7-46, 1983.

LINEBAUGH, Peter; REDIKER, Marcus. *A hidra de muitas cabeças: marinheiros, escravos, plebeus e a história oculta do Atlântico revolucionário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARX, Karl. A Lei da queda tendencial da taxa de lucro. In: MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2017b. (v. 3, Seção 3). p. 249-308.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. (v. 1).

MARX, Karl. *Os despossuídos: debate sobre a lei referente ao uso da madeira*. São Paulo: Boitempo, 2017a.

MÉSZÁROS, István. *Estrutura social e formas de consciência II*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORAIS, Sérgio Paulo; SANTANA, Fabiano Silva. Industrialização e trabalhadores: notas de pesquisa sobre trabalho operário globalizado. *Revista Caminhos de Geografia (UFU)*, Uberlândia, v. 14, n. 45, p. 12-21, 2013. DOI:

<https://doi.org/10.14393/RCG144516787>. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16787>. Acesso em:
17 maio 2023.

NADDI, Beatriz Walid de Magalhães; BELUCCI, Vítor Prevedel. Fronteira México-Estados Unidos: um panorama geral. *Revista InterAção*, Santa Maria, v. 7, n. 7, p. 94-126, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/2357797516807>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/94-126>. Acesso em: 17 maio 2023.

PEREZ, Carlota. Las Raíces Tecnológicas y las Consecuencias Estructurales de la “Doble Burbuja” en el cambio de siglo. *Cuadernos del Cendes*, [s. l.], año 35, n. 98, 2018. Disponível em: carlotaperez.org. Acesso em: 10 ago. 2019.

PORTELLI, Alessandro. Terni em greve: 2004. In: PORTELLI, Alessandro et al. (Orgs.). *Mundo dos trabalhadores, lutas e projetos: temas e perspectivas de investigação na historiografia contemporânea*. Cascavel: Edunioeste, 2009.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

PREVITALI, Fabiane Santana et al. Globalização, relações interfirmas e trabalho no século XXI. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 25, n. 46, p. 181-208, 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19452>. Acesso em: 12 ago. 2018.

PREVITALI, Fabiane Santana. *Controle e resistência na organização do trabalho no setor automotivo: o caso de uma empresa montadora nos anos 90*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de bem-estar social, neoliberalismo e estado gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, n. 65, p. 58-72, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642696>. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>.

Acesso em: 17 mai. 2015.

REDIKER, Marcus. *O navio negreiro: uma história humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REIS, Rossana Rocha. Soberania, direitos humanos e migrações internacionais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 149-163, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000200009>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/xLMhxfpPVP6RwxGxzWL6xG>. Acesso em: 17 maio 2023.

RUBERY, Jill et al. Challenges and contradictions in the ‘normalising’ of precarious work. *Work, Employment and Society*, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 509-527, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950017017751790>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0950017017751790>. Acesso em: 19 mai. 2019.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VENDRAMINI, Célia Regina. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, p. 239-260, 2018.

VILLEN, Patrícia. A face qualificada-especializada do trabalho imigrante no Brasil: temporalidade e flexibilidade. *Caderno CRH*, Salvador, v. 30, n. 79, p. 33-50, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0103-49792017000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/MHNpBTGtNnLsBLMxBKZrPKR>. Acesso em: 14 maio 2017.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Data de registro: 03/04/2022

Data de aceite: 26/10/2022



A Universidade e o “homo sapius”. Crítica/Crítica¹

Antônio Camilo Cunha*

Resumo: O ensaio, em jeito de crítica/crítica, procura olhar para a Universidade na sua dimensão político-organizacional. Através de uma *reflexão interpretativa*, apoiada na constatação empírica e na literatura — uma metodologia que sai dos cânones de uma metodologia científica de investigação —, tenta “escavar” a Universidade e mostrar dois tipos de *homo-politicus* que nela existem: o “homo-violentus” (o homem — “violento”) e o “homo-sapius” (o homem — “sábio”). Esses *dois tipos de homos* (por certo, existem outros *tipos*) então “encarnados” nos decisores, gestores, professores, investigadores, estudantes etc. Desses dois tipos de *homos* vamos ter formas de intervenção política, cultural, científico/investigativa, educativo/pedagógico e humana diferenciadas — *nas expressões informação, conhecimento, sabedoria* — e, com elas, consequentes implicações na missão da própria Universidade.

Palavras-Chave: Universidade; Política; Investigação; Pedagogia

¹ “*Homo sapius*” — é uma adaptação nossa em relação ao termo “homem sábio”, que em latim seria *homo sapiens*. Desse modo, evitamos a associação para a designação da espécie humana e reforçamos (é nossa intenção) a ideia de sapiência inerente, pelo menos teoricamente, ao homem acadêmico.

* Doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UMinho). Professor Auxiliar com Agregação da Universidade do Minho (UMinho). E-mail: camilo@ie.uminho.pt. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2920977523340939>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9652-9870>.

The University and the “homo sabius”. Criticism/Criticism

Abstract: The essay, in the form of criticism/criticism, seeks to look at the University in its political-organizational dimension. Through an interpretative reflection, supported by empirical evidence and literature — a methodology that departs from the canons of a scientific research methodology — it tries to “dig” the University and show two types of homo-politicus that exist in it: the “homo-violentus” (man — “violent”) and “homo-sabius” (man — “wise”). These two types of homos (of course, there are other types) then “incarnated” in decision-makers, managers, teachers, researchers, students etc. From these two types of homos we will have differentiated forms of political, cultural, scientific/investigative, educational/pedagogical and human intervention — in terms of information, knowledge, wisdom — and, with them, consequent implications for the mission of the University itself.

Key Words: University; Policy; Investigation; Pedagogy

La Universidad y el “homo sabius”. Crítica/Crítica

Resumen: El ensayo, en forma de crítica/crítica, busca mirar a la Universidad en su dimensión político-organizativa. A través de una reflexión interpretativa, apoyada en la evidencia empírica y la literatura — metodología que se aparta de los cánones de una metodología de investigación científica — se intenta “cavar” en la Universidad y mostrar dos tipos de homo-políticos que existen en ella: el “homo-político”. violento” (hombre — “violento”) y “homo-sabius” (hombre — “sabio”). Estos dos tipos de homos (claro que hay otros tipos) luego se “encarnan” en decisores, directivos, docentes, investigadores, estudiantes etc. De estos dos tipos de homos tendremos formas diferenciadas de intervención política, cultural, científico/investigadora, educativa/pedagógica y humana — en términos de información, conocimiento, sabiduría — y, con ellas, las consecuentes implicaciones para la propia misión de la Universidad.

Palabras Clave: Universidad; Política; Investigación; Pedagogía

Introdução

“Não é preciso muito para matar uma pessoa: basta convencê-la de que ninguém precisa do que ela faz.”

Fiódor Dostoiévski

O objetivo deste ensaio, assente numa análise teórico/empírica, é olhar para a Universidade na sua dimensão política, cultural, científico/investigativa, pedagógica e humana e tentar apreender quais os caminhos que, nestes tempos, nela estão plasmados. Não pretendemos ir pelo complexo e profundo caminho da filosofia e da ciência política, tampouco ir pelo caminho partidário/ideológico. Convocaremos, apenas, alguns saberes dessas áreas e encimaremos algumas representações teórico/empíricas.

É um ensaio em jeito de *crítica/crítica*, no qual colocamos o nosso olhar, um olhar deliberadamente “radical”, mas que, e desde já, gostaríamos de enfatizar, não pode ser generalizável para todas as Universidades.

O ensaio está organizado em três momentos interligados:

Num *primeiro* momento, abordamos a *dimensão política*, tendo como galho inspirativo a recente obra de Graeme Garrard e James Murphy intitulada: “*Como pensar politicamente*” (2021). Trazemos, então, dois tipos de *humanos políticos*: o *político do poder*, que inscreve predominantemente o “*homo violentus*”; e, o *político da justiça e da liberdade*, que inscreve predominantemente o “*homo sapius*”. Nesses *dois tipos-de-humanos* vamos encontrar representações e práticas diferenciadas assentes ora na *política do poder*, ora na *política da justiça e da liberdade*.

Num *segundo* momento, olharemos para a Universidade como *locus* dessas duas representações da política: o *poder da política* e a *política da justiça/liberdade* e, conseqüentemente, os dois tipos de humanos que daí emergem: o “*homo violentus*” e o “*homo sapius*”. Nesse momento, trazemos para reflexão o modo como os decisores políticos, culturais, científico/investigativos, educativo/pedagógico e humana olham e abordam uma das trilogias estruturantes da vida na Universidade — *a informação, o conhecimento e a sabedoria*.

Num *terceiro* momento, prestamos um elogio à Universidade do/no futuro, enquanto tempo e espaço para o “*homo sapiens*” que faz boas escolhas. Escolhas no campo das *ideias*, do *poder*, da *justiça* e da *liberdade*. Escolhas que conduzam ao conhecimento, à sabedoria e, conseqüentemente, à presença, à cidadania, à democracia e ao progresso.

Pretendemos, assim, refletir sobre as realidades, responsabilidades e novas possibilidades da/para a universidade, como um tempo e um espaço político, cultural, científico/investigativo, educativo/pedagógico e humano de excelência.

Momento primeiro — A dimensão política

O homem/mulher político/a

O termo política deriva de *polis*, a palavra grega que designava as antigas Cidades-Estado, sendo a base organizativa da sociedade do mundo grego. O homem é um ser (animal) político — na esteira de Aristóteles. Somos homens/mulheres políticos. Somos homens/mulheres individuais que se relacionam, convivem, conversam, dialogam, argumentam, refletem, discutem, conflituam, conhecem, participam, produzem. É nessas expressões da condição humana que o melhor e o pior de nós são colocados em movimento. Assim, se por um lado, há um *sentido político*, cujas ideias e ideais têm uma práxis, uma civilidade, em que o sentido democrático² emerge como a melhor expressão do humano; há, no entanto, um outro lado, onde a violência e a destruição existem e parecem levar a dianteira.

A política sempre foi uma área caótica, governada mais pelo expediente e pelo compromisso do que por

² Derrida e Dufourmantelle (2008) vão olhar para a democracia como um *verbo*. Nenhuma democracia (liberal, social etc.) pode ser definitivamente estável ou absoluta, está sempre *por-vir* porque, enquanto houver injustiças, temos de continuar a aprofundar a abertura. Recuperar o político é um primeiro passo para a política *que-vem*; recuperá-lo sem dogmas, nem discursos vazios, conscientes dessa tensão criativa entre o possível e o impossível.

elevados ideais e princípios, por muito que estes sejam louvados. É geralmente jogo duro e perverso, uma espécie de “Guerra dos Tronos”, dominado por interesses conflitantes, emoções, riqueza e poder. Durante a maior parte do tempo é um jogo baixo e sujo [...] as manobras políticas mostram-se tão vergonhosas que são em grande parte conduzidas à porta fechada [...] *nenhuma pessoa decente quer saber como são feitas nem as salsichas, nem as leis* (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 11-12).

Encontramos, portanto, *sentidos políticos*, cujas representações e práticas se apresentam, ora fechadas, controladas, vigiadas, manipuladas; ora abertas. Abertas ao novo, à criação, à inovação, ao respeito, à valorização, à nobreza moral e intelectual.

Apesar da política estar (hoje em particular) contaminada com motivos desprezíveis de baixa intriga, onde o espetáculo vulgar de trapacidade e oportunismo tem o seu lugar, ela não **deve** perder o seu *sentido iniciático* de campo civilizador da atividade humana [...] a política é capaz de uma nobreza moral e de uma profundidade intelectual que são estranhas aos tempos atuais de telerrealidade e governo por Twitter (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 12, grifo nosso).

A política do poder e a política da justiça e da liberdade

Há imensa literatura, em particular na filosofia política e na ciência política, que aborda as várias concepções de política e as várias formas de governo. Vamos, nesta reflexão (inspirados em GARRARD; MURPHY, 2021), trazer uma taxonomia simples, a partir da qual sistematizamos *duas concepções da práxis política* — já esboçadas anteriormente. Uma, que tem na coerção, na violência, na imposição, a sua matriz, a que vamos chamar — *a política do poder*; e outra, que tem no diálogo, na argumentação, na

democracia, na justiça e, conseqüentemente, na liberdade, o seu fundamento, a que vamos chamar — *a política da justiça³ e da liberdade*.

Momento segundo — Olhar para a Universidade

Um olhar preliminar à Universidade — pela política do poder e pela política da justiça e da liberdade

A universidade parece constituir-se como um *locus* destas duas representações da política: *o poder da política* e a *política da justiça e da liberdade* e, conseqüentemente, um *locus* de dois tipos de humanos: o “*homo violentus*” e o “*homo sapiens*”.

Quando olhamos para a política do poder e a política da justiça e da liberdade na Universidade⁴, num primeiro momento, poderíamos pensar que esta é um campo onde mora a política da justiça e da liberdade, uma vez —

³ São muitos os pensadores que olham para a política no sentido do seu poder (o poder pelo poder) — um poder estratégico, instrumental, coercivo, sórdido; mas também existem outros pensadores que olham para a política como uma ação nobre e humana. Tomando como referência uma cronologia histórica, desde o início da cultura ocidental, damos alguns exemplos da política enquanto poder. *O poder da política*: Santo Agostinho (354-430); Nicolau Maquiavel (1469-1527); Thomas Hobbes (1588-1679); Friedrich Nietzsche (1844-1900); Mao Zedong (1893-1976). *A política enquanto justiça e liberdade*: Platão (428-347 a.C.); São Tomás de Aquino (1225-1274); John Locke (1632-1704); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Thomas Paine (1737-1809); Immanuel Kant (1724-1804); John Stuart Mill (1806-1873); John Rawls (1921-2002); Martha Nussbaum (1947-...). Recomendamos a leitura da obra de Graeme Garrard e James Murphy intitulada: “Como pensar politicamente”, na qual os autores realizam uma síntese histórica, apresentando outros autores e onde estes sentidos e representações estão também enunciadas.

⁴ De forma simples, talvez possamos dizer/*definir* uma Universidade como qualidade do que é universal — universalidade. A universidade é uma instituição de ensino superior pluridisciplinar e de formação de quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão e de domínio e cultivo do Saber. A Universidade tem como grande missão *produzir*, “*guardar*” e *divulgar* conhecimento e cultura. Há uma considerável literatura sobre a Universidade e sobre a sua função e missão, onde aparecem, entre outras, questões relativas: à investigação, extensão, pedagogia, relação público-privado, autonomia, liberdade, poder, ética, formação, economia, mercado, cultura, globalização, novas tecnologias, novos problemas e temas de pesquisa, identidade, estado, burocracia, democracia, qualificação, trabalho, sociedade, conhecimento etc.

vamos pegar na representação social — que será um local onde trabalham pessoas elevadas em termos de conhecimento e de sabedoria e onde a dimensão ético-política faz parte do seu viver. No entanto, esse fato pode representar uma “pura ilusão”⁵. Se bem que em alguns casos — em algumas Universidades — esse cenário possa ser verdadeiro, na maior parte dos casos (vamos trazer o nosso olhar empírico e os dizeres de alguma literatura/investigação) estamos perante um cenário onde a *política do poder* parece ser dominante.

O “*homo violentus*” (*a política do poder*) consciente e/ou inconscientemente está presente. Essa presença encontra-se, por exemplo, nos interesses pessoais e grupais (tribais), e nos interesses da informação, do mercado e da produtividade. Pelo contrário, o “*homo sapiens*”, (*a política do poder e da justiça*) parece constituir-se como uma raridade, mas, e por paradoxal que pareça, ele é — na nossa representação — aquele que sustenta, de forma sutil e discreta o ideário e a missão genuína da Universidade: ele(a) faz com que a criação, a inovação, a originalidade, o conhecimento, a sabedoria, a eloquência, a distinção, saltem cá para fora — “*a verdade que salta cá para fora*”.

Aquele discurso geral/ideal que refere a necessidade urgente dos cidadãos elevarem a responsabilidade no empenho na política e, para tal, a necessidade de estarem informados, mas também precisarem de ser conhecedores e sabedores é, na maior parte dos casos e lamentavelmente, um *não fato*. A maior parte do poder e as grandes decisões que têm implicações pessoais, profissionais, científico/investigativo, educativo/pedagógica e culturais é exercido muitas vezes de forma “silenciosa”, pouco clara, ambígua — características da *política do poder*. Essa realidade parece estar presente em todos os níveis da estrutura hierárquica e organizacional: *macro, meso e micro*. Esse fato, como veremos, vai ter implicações nas variáveis que se apresentam como

⁵ Gostaríamos também de ser realistas. Além de um plano idealizado, as instituições em geral, e a universidade em particular, são organizações complexas e não vinculam os lados morais e éticos nas suas práticas. Aliás, a própria competição (diferente do cooperar), o lucro, o mercado podem ser/são avessos a essas dimensões. Não se vinculam necessariamente com a manutenção das democracias, formas de governos, e formas de *vida ética*.

estruturas e substâncias de uma Universidade: *a informação, o conhecimento e a sabedoria*.

A Universidade: entre a informação⁶, o conhecimento e a sabedoria

Analiseemos o “*homo violentus*” e o “*homo sapiens*” à luz da trilogia: *informação, conhecimento, sabedoria*. Uma trilogia, se quisermos, que sustenta a práxis universitária nas suas várias dimensões. Uma definição/sistematização rápida e simples (e por certo incompleta) de cada uma delas:

A *informação* aparece como um conjunto de números, de ideias, de frases, de símbolos, de figuras. Números, ideias, frases, símbolos, figuras soltas, repetidas, modificadas; números, ideias, frases, símbolos, figuras, ora bem sustentadas, ora menos bem sustentadas; ora verdadeiras, ora falsas. Uma das características da informação é a sua *volatilidade e temporalidade* que pode ser manipulada, modificada, instrumentalizada. Esse fato é, só por si, um reduto de potencial/real violência.

O *conhecimento*, por seu lado, aparece como forma de sistematizar, racionalizar, dar sentido e significado à informação. Há um “conhecimento mais sólido”, mais sustentado, estamos a pensar no conhecimento dito científico, mas, mesmo este, pode ser frágil e um “conhecimento mais frágil” assente em crenças e representações individuais e grupais, mas também noutras formas de conhecimento, que habitam a Universidade: a doxa (senso comum), o conhecimento religioso, artístico, sem esquecer as expressões culturais, multiculturais e técnico/tecnológicas.

Finalmente, a *sabedoria*. Ser sábio é chegar ao “alto”, é chegar à “verdade”. Para Pitágoras a sabedoria só é possível à divindade (“ver a Deusa” — a verdade radical). Mesmo que os seres humanos não consigam

⁶ Acrescente-se, a montante, a questão dos dados — o *dataísmo*, conforme sugere Yuval Harari, na sua obra “Homo Deus” (2017). A extração e agregação de dados que, depois de tratados, formam um conjunto de informações relativas ao que quer que seja. *Um quer que seja cada vez mais amplo, a caminhar para o infinito*.

alcançar a “verdade” — a limitação da sua condição — podem, no entanto, chegar ao *conhecimento*, um conhecimento nunca acabado (Prometeu...). Olhando para este sentido da sabedoria, hoje talvez possamos dizer que ser sábio é pegar a informação e o conhecimento e colocá-los ao serviço do bem individual e comum. Colocá-los ao serviço da produtividade, da inovação, da técnica, da construção, mas também da cultura, da ética, da justiça, da liberdade e de uma estética (o bem, o bom e o belo). Ser sábio é convocar formas mais elevadas e profundas de conhecer e compreender a realidade e atuar conforme o bem individual e coletivo. Ser sábio é estimular a criação do novo e do espanto. Ser sábio... “ajuda a respirar”.

Podemos colocar a seguinte questão: como estão a *informação*, o *conhecimento* e a *sabedoria* na Universidade?

“Acabamos por permitir que os mercados e os burocratas tomem as decisões por nós, deixando os cidadãos resignados e alienados da intervenção social e política” (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 11).

Pelo olhar empírico e teórico/investigativo, pensamos que a maior parte dos decisores políticos, culturais, científico/investigativos e educativo/pedagógicos estão perto — *gostam* — da *informação*. A Universidade está revestida de informação. Assim como estão revestidas as estruturas que a influenciam e a determinam: o *estado* e a *economia*. É a informação que alimenta a política do poder, é a informação que alimenta as lógicas de controle e de manipulação burocrática com os seus discursos e práticas quase exclusivos de produção e eficácia.

O conhecimento e a sabedoria na Universidade parecem estar em crise. O próprio conhecimento, em particular o conhecimento científico, a razão positiva de que a Universidade tanto gosta, está *prisioneiro da informação*. Paradigmático desse cenário é a *produção de conhecimento*. Se fizermos uma análise atenta, constatamos que este conhecimento, é muitas vezes um conhecimento repetido em quantidades (uma indústria de produção) onde se investigam e utilizam quase sempre as mesmas temáticas, os mesmos problemas, as mesmas metodologias, os mesmos instrumentos, os mesmos autores, as mesmas reflexões, as mesmas conclusões, as mesmas estratégias de produção e divulgação.

Um conhecimento realizado por muitos, sob o lema, diríamos, sob a ideologia, *da produção e do trabalho de equipe*. Veja-se a listagem de nomes que encimam os artigos e os livros. Artigos que, com frequência, têm de ser pagos (e bem pagos) para serem publicados. É o “cantar” da ciência da produção e do mercado. É óbvio que há muitos artigos e bons artigos de investigação e de reflexão que são publicados noutras revistas não pagas e de muita qualidade, assim como há (vai havendo) produção individual — *muito pouca* — sem que seja individualista, o que mostra o potencial e o real valor dos docentes/investigadores e estudantes. Só poderá haver um verdadeiro *trabalho de equipe*, (centros de investigação, programas e grupos de pesquisa etc.) quando a capacidade e a potencialidade de cada um são colocadas em “cima da mesa”. Não, ou não apenas, um trabalho de equipe que serve para legitimar um ou dois “líderes” e, daí, como sabemos, todas as mordomias que se instalam. A realidade é ainda mais triste quando esses líderes são, geralmente — felizmente há boas exceções — homens/mulheres da *política do poder* que não permitem e expressão da *criatividade* e do *mérito do Outro*. Esse fato leva a uma *pobreza interna* da própria Universidade.

Sociedade produtiva, Estado produtivo, Universidade produtiva

Falar da Universidade é, também, falar de duas estruturas que estão na sua retaguarda e que a sustentam e a influenciam: *a sociedade e o estado*. Atualmente, e na história do paradigma capitalista (onde nos situamos), a sociedade e o estado estão inscritos no sentido da *produtividade*. Vivemos hoje num *modelo de sociedade globalizada* (apesar de “novos ventos” começarem a reclamar o local, *a comunidade do perto*) assente num processo de mercado, de produção, de eficácia, que tem como foco a *informação* (controlada/controlável) e a dominação econômica/tecnológica. O *estado* (*um subsistema social*) aparece como um dos grandes representantes desse “estado de coisas”. Um estado também prisioneiro da produtividade e da eficácia, parecendo demitir-se da sua responsabilidade

maior: o sentido *político-nação-cidadão*. O *sentido político*, nesse envolvimento da produtividade, veste-se com a roupagem da *política do poder* (“*politicus-violentus*”) e, com ela, todas as implicações associadas e que no limite entram (podem entrar), no campo da *desumanização, da destruição do Outro*.

A Universidade aparece como representante/instrumento da sociedade e do estado produtivo não fugindo, ou melhor, até alimentando o modelo social capitalista de mercado. Chauí (2001, 2003) vai chamar a esta Universidade a *Universidade Operacional de Servidão Voluntária* — bebendo no pensamento de Etienne de la Boétie. Lima (2013, 2014) por seu lado, vai chamar de *Universidade Gestonária* esclarecendo e aprofundando conceitos como: democratização, autonomia, governação, mercantilização, competição, instrumentalização, produção de conhecimento, entre outros. Aliás, constatamos que a Universidade, apesar da sua “autonomia”, é regida por programas de investigação, pedagógicos, educativos e culturais que são supervisionados pelo “olho” da *sociedade* e do *estado produtivo*. Esse fato é agora materializado por uma “nova criação” valorativa e avaliativa (interna/externa) — *o afamado ranking de produção e de mercado*. Um *ranking* que gosta de um tipo de *excelência*: a excelência como produtividade, a produtividade como *expressão* do progresso. A excelência da invenção moderna, da qual, ao que parece, (“não”) nos podemos libertar. Há como que uma “lei de ferro” implícita e explícita nas sociedades (ocidentais) atuais que não as deixam expressar de outras formas.

Ora, tais padrões, além de impostos, fixos, estandardizados, têm um outro fim implícito: *a dimensão econômica* e *a preparação para o mercado de trabalho*. A preparação para o mercado de trabalho (ferozmente competitivo) traz implicações restritivas para uma formação ampla, que o mundo globalizado exige, inclusive à qualidade do trabalho; mas também e, sobretudo, restrições em termos de uma formação humana mais estreita, íntegra e integral (STEDEROTH, 2020).

Pelo contrário, ou melhor, em paralelo — pois não podemos excluir essa excelência da produtividade, como facilmente podemos depreender — outras excelências estão “em espera”. A excelência da nobreza humana

(razão, inteligência, emoção, afeto); a excelência da nobreza de carácter e de espírito; a excelência de vivermos juntos e com ela a excelência da ética — a verdadeira ética (boa ação) é sobretudo coletiva, onde um *máximus ético* está presente. Essas são excelências que alimentam o *conhecimento e a sabedoria*. A Universidade e a investigação, mais do que um campo de produção de informação e conhecimento, deveria ser um campo de cultura e de sabedoria, um campo *político* onde os direitos cívicos e éticos pela participação se fazem presentes.

De fato, as políticas quase exclusivas de produção na Universidade — a *política do poder* (“*homo violentus*”) parecem estar afastadas da *política da justiça e da liberdade* (“*homo sabius*”) que fazem brotar as boas ideias, a criação, a excelência da formação cultural dos indivíduos e da Nação⁷. O Estado/Universidade são hoje os representantes do mundo produtivo e econômico. Agamben (2012) considera-o como um órgão estruturado e dinâmico assente num poder (uma biopolítica) que abarca o espírito do mercado capitalizado, no qual se preconiza a instrumentalidade de um padrão de conhecimento competitivo e utilitário. Dessas constatações emergem discursos e urgências “de salvação”. Como afirma Dalbosco (2010, 2015), existe uma necessidade urgente em introduzir caminhos humanizados que mitiguem, por exemplo, as lutas ora latentes, ora manifestas entre áreas/linhas de investigação, programas de graduação/pós-graduação e entre decisores e investigadores que, no “limite”, conduzem a uma barbárie institucional, acadêmica e investigativa.

Há uma urgência na melhoria da qualidade e da missão da Universidade, uma qualidade relacional (pedagógica/educativa), cultural e investigativa. Nesse último caso, além da investigação

⁷ Há uma diferença profunda entre a *ideia de Nação* e a *ideia de Estado*. A Nação emerge enquanto língua, cultura, memória, tradição, identidade; a Nação tem os seus mitos, os seus heróis, as suas realidades e os seus sonhos... a Nação é uma *ideia atemporal* (*arquétipo, forma, ideia perfeita* — *pegando nos conceitos de Platão*). O estado, pelo contrário, é uma organização política, ideológica, econômica, que vai e vem e que a todo o momento é substituído, modificado. A universidade parece estar mais preocupada com a glorificação e justificação dos deuses macroeconômicos e do Estado, em vez do dever moral e ético de engrandecer e respeitar a Nação.

básica/fundamental/fronteira e aplicada, a investigação necessita de largueza, de originalidade, de criação, de novidade. O mesmo acontece com o ato didático e pedagógico (educativo), que precisa de formação humana.

Sociedade privada, Estado privado... *Universidade privada*

Como temos vindo a referir, as crescentes transformações nas universidades, resultantes do domínio da ideologia produtiva/econômica, nas suas variáveis de competição, lucro, eficácia, rendimento, tem influência no ato pedagógico, cultural e investigativo. Esses fatos têm implicado uma organização e funcionamento que convoca uma outra grande inscrição — a *ideologia do privado* (PERONI; LUMERTZ, 2021). Na organização privada existe uma busca insistente e uma preocupação constante de todos os membros que a compõem para garantir a sua sobrevivência e expansão produtiva/econômica. No caso das Universidades públicas, parcerias público-privadas, fundações, essas, na sua grande maioria, acabam por se constituírem como corporações empresariais, que exigem formação técnica e pesquisas direcionadas, vislumbrando resultados que tenham rentabilidade econômica — *uma mentalidade privada que habita no público e que parece ganhar sempre*.

As pessoas, quando elegem os governos, estão elegendo os administradores dos fundos públicos, daquilo que seria um projeto coletivo, mas os governantes eleitos, muitas vezes, ao invés de apresentar projetos para o avanço dos direitos sociais, possuem projetos de privatização pessoais e grupais no seu horizonte. O trabalho pedagógico do professor e os programas investigativos são cerceados e passam a servir aos interesses do mercado, a garantir unicamente que diferentes práticas e concepções pedagógicas fiquem de fora dos muros da Universidade. Perde-se de vista a autonomia pedagógica (e científica) que é de fundamental relevância na construção de uma escola/universidade próspera, democrática e participativa (PERONI; LUMERTZ, 2021, p. 229).

Justifica-se, por isso, mais uma vez, o fortalecimento da comunidade acadêmica, científica/pedagógica, investigativa, cultural, no questionamento ao conjunto político-social que aprisiona — pelos modelos exteriores —, a liberdade e a construção de uma cultura interna de colaboração, autonomia e criação original. Nesse envolvimento Trevisan, Dias e Ferrão (2021, p. 114) referem que “o desenvolvimento econômico é um meio e não um fim, não podendo determinar ao social o que ele deve ser e fazer, a não ser por uma visão economicista e reificada, dentro de uma semi formação cultural”.

Os decisores políticos, científicos e pedagógicos — *conhecimento e sabedoria*

A *informação* parece ser a dominante do viver — científico, pedagógico, educativo, investigativo, cultural e profissional na Universidade. A ideia de *conhecimento* e de *sabedoria* parecem estar mais mitigadas, apesar do discurso oficial dizer o contrário. De fato, encontramos muitos “especialistas” nas suas áreas de investigação e intervenção, o que implica a compreensão, análise e formulação de teoria(s) e prática(s). No entanto, essa especialidade/especificidade funda-se e sustenta-se (na maior parte dos casos) na *informação (repetida)*, com uma aparente substância de *conhecimento* e *sabedoria*. Parece faltar à maioria um conhecimento mais geral (cultural, interdisciplinar) que permita abrir portas ao seu conhecimento específico “da mesmice”.

O conhecimento não tem limites, o conhecimento maduro “sai das suas portas” e vai à procura de conhecimento que enriqueça a especialidade. É a expansão da nossa imaginação sustentada, não sustentada e inusitada acerca do possível que agora está (devia estar) em *análise*. Porque outros possíveis, outros problemas de investigação, outros olhares educativos, culturais, pedagógicos e didáticos, outras perguntas, podem estar “lá fora”.

Quando dizemos que a imaginação pode ser *não sustentada*, dizemos de forma deliberada. A universidade não é apenas ciência, ciência

positiva. A Universidade é a casa (devia ser) do conhecimento, de todo o conhecimento (uma gnose) e da sabedoria. Aliás, o que tem salvado a humanidade das grandes crises é o *conhecimento, a sabedoria e as expressões do humano* — a imaginação, a criatividade, a utopia, a curiosidade, o sonho; e isso, ao que sabemos, tem pouco de ciência positiva. Aliás, os problemas e os temas da ciência positiva necessitam desse *a priori*.

Os decisores políticos, científicos, culturais, educativos e pedagógicos, ao serem pessoas de conhecimento largo e profundo, de sabedoria e cultura (BLOOM, 1985), por certo terão uma reflexão mais profícua e tomarão decisões mais justas e de interesse da própria Universidade. Há assim uma rutura com os interesses pessoais e grupais.

Aquilo que mais precisamos não é de mais informação (e *informação falsa/desinformação*), mas de mais profundidade, não de mais dados, mas de mais perspectiva, não de mais opiniões, mas de mais conhecimento... **e sabedoria** (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 13, grifo nosso).

Quando dizemos que a universidade está em grande parte habitada por pessoas de “*pouca sabedoria*”, queremos dizer que há *pouca gente do/no “alto”*. É a *sabedoria* a forma mais elevada e profunda da compreensão da realidade. A sabedoria, para ser sábia, é alimentada pelas ideias e pelo conhecimento sustentado, refletido, axiológico, criativo, argumentativo⁸, envolta no verdadeiro poder — *o poder da justiça e da liberdade*. A sabedoria faz-nos sorrir — o sorriso Divino. O sorriso que, pela Alegria (Espinosa), torna-nos mais humanos.

Na Universidade a maior parte não ri, nem sorri. Está prisioneira de um sistema burocrático, fechado e muitas vezes injusto — não gosta da

⁸ A política, como forma de gerir sociedades humanas através da argumentação — bons argumentos — e não pela mera força, surgiu há relativamente pouco tempo na história humana e poderá muito bem desaparecer no futuro. Temos assistido a uma substituição dos cidadãos pelos consumidores, ao mesmo tempo que os burocratas substituem os líderes sábios (os estadistas). As sociedades humanas poderão estar (já estão) a ser governadas por uma qualquer combinação de mercados e reguladores da informação.

ética. Está mais preocupada com a organização hierárquica e com a perpetuação de um sistema produtivo e “hereditário” e nada preocupada com a competência e com a sabedoria que *abre futuro*.

Tudo na Universidade se joga entre informação *versus* conhecimento/sabedoria. Mas há “boas ideias” e “ideias menos boas”. No entanto, sabemos que as boas ideias parecem estar ancoradas no conhecimento humanizado e na sabedoria. E as boas ideias não podem deixar de interessar à *Universidade*. São elas que podem tirar do marasmo uma *Universidade cansada, calada*.

Momento terceiro — Para uma Universidade do (no) futuro

As ideias, o poder, a justiça e a liberdade — as escolhas

Discutir política, quer a *política do poder*, quer o *poder da justiça e da liberdade*, é falar de diversas variáveis/dimensões intrinsecamente ligadas à política. Destacamos *quatro* dimensões (existem outras): as *ideias*, o *poder*, a *justiça* e a *liberdade*. Analisemos, de forma sucinta, cada uma dessas dimensões presentes na universidade, e que podem ser objeto de escolha — *as escolhas*:

i) A política enquanto pensamento e ação necessita das ideias

São as *ideias* que governam e continuam a governar o mundo. Nem tudo é economia. As ideias desempenham um papel decisivo nas questões humanas, que nunca são puramente práticas. Têm um núcleo, uma origem teórica. As ideias e os conceitos aparecem, assim, como “molas de impulso”, para as práxis sempre renovadas, ou não. As grandes invenções, as grandes obras, as grandes/boas investigações, as grandes revoluções partem sempre de grandes e “boas” ideias, não esquecendo o *acaso*. Ideias ora complementares, ora contraditórias. Como referem Garrard e Murphy (2021, p. 13) a esse propósito, “ideias de cooperação e conflito, de idealismo e cinismo, de esperança e desespero”.

As *ideias* não fundam apenas investigação científica e o conhecimento científico. As ideias fundam e desenvolvem outras formas de conhecimento através de um exercício reflexivo, criativo, imaginativo, mítico, metafórico, utópico do ser humano. Por isso, as ideias apresentam-se como fundamentais para a vida em geral, para o *conhecimento* e para a *sabedoria*, das pessoas e instituições, e para o *pensamento e a prática política*.

As *ideias, na política do poder*, são as ideias fixas, instrumentais, informacionais, burocráticas, que procuram a luta e a vitória a todo o custo. As *ideias, no poder da justiça e da liberdade*, são ideias livres, procuram o debate, o diálogo, a argumentação, o consenso — as *ideias* do conhecimento e da sabedoria.

ii) A política enquanto pensamento e ação necessita de poder

A história do *poder* representará a *história de uma realização*. O humano foi transbordando os seus próprios limites, procurando sempre mais. Reinventando-se, para continuar a procurar um sentido para as coisas. O poder tem a ver com essa capacidade de invenção, com a consciência dos nossos próprios limites e, nessa medida, com as suas transgressões.

O poder é uma das manifestações mais importantes da política. Ele é procurado, disputado, defendido, exercido, existindo também em todo o tecido social — famílias, prisões, hospitais, religiões, escolas/universidades, fábricas, locais de trabalho etc⁹. No entanto, o *poder supremo* está presente nos governos, nos vários poderes, na política ideológica e cidadã. Como afirmamos, o poder pressupõe sempre *disputa, luta*. Nesse contexto, Garrard e Murphy (2021) colocam a seguinte questão:

⁹ O filósofo e sociólogo Michel Foucault (1991) tratou muito bem das relações de poder. Interessou-se pelas prisões, pelos manicômios, pelas escolas e hospitais — utilizando a metáfora do “Panóptico”. Observando a sua organização, estudou como o poder age e que relação há entre este e o saber. Esse e outros autores, como Agamben (2012) ou Esposito (2010), referem que entender a política é também falar de *biopolítica*. A biopolítica analisa a relação entre a *política e o poder*. Esses autores entendem que a política tradicional não fez mais do que construir os contextos para que o poder se exerça cada vez mais de modo invisível e naturalizado sobre os nossos corpos. Defendemos uma outra estrutura, onde o invisível se torne visível e onde o diálogo e a argumentação estejam presentes.

Se a política é uma luta de poder, então o que a torna distinta dos animais? Afinal de contas, vemos competição pelo poder, pelo domínio e pela submissão em todo o reino animal. Não passarão as competições políticas de rituais de marradas? *Serão os líderes políticos macacos nus a afirmarem o seu domínio?* (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 16)

Essa disputa poderá, numa taxonomia simples, ter dois sentidos: um sentido em que o poder é exercido de forma brutal, coercivo, sumário, violento — lógicas totalitárias, autoritárias; um outro sentido em que o poder é exercido sob a forma de diálogo, argumentação, cedências — uma diplomacia de influência, representatividade e democracia. Por conseguinte, no exercício do poder, implícito ou explícito, há “*vencedores e vencidos*” e só num grau de inteligência e sabedoria superior — a ética em ação — saberemos aceitar os dois estados.

O poder na política do poder é um poder fixo, instrumental, informacional, burocrático, procura a luta e a vitória a todo o custo. *O poder no poder da justiça e da liberdade* é um poder das ideias livres, da procura do debate, do diálogo, da argumentação, do consenso — o *poder* do conhecimento e da sabedoria.

iii) A política enquanto pensamento e ação necessita de justiça

A *justiça* apresenta-se como o ponto de elevação do verdadeiro poder, aquele poder que humaniza (HABERMAS, 2004; RAWLS, 1997, 2003, 2005). *Dar ao outro o que lhe é devido* e o que lhe é devido é aquilo que o torna humano e que, ao mesmo tempo, nos torna humanos. Trata-se daquele sentido de justiça que levou Aristóteles a interrogar-se (na sua *Ética a Nicômaco*): “Como viver bem em instituições justas?”

Na esteira de Aristóteles, o que nos distingue dos animais e o que torna a política humana singular é que não lutamos apenas pelo poder, mas pela justiça, onde poder e justiça caminham juntos.

Os outros animais conseguem comunicar prazer ou dor, mas apenas a linguagem humana, somos seres de **linguagens múltiplas**, consegue expressar as diferenças entre o bem o mau, certo e errado, justo e injusto [...]. Um pensamento político sólido depende de uma compreensão clara das exigências tanto da justiça como do poder (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 16-18, grifo nosso).

A justiça na política do poder é a justiça da moral fixa, instrumental, informacional, burocrática, injusta, procura a luta e a vitória/justiça a todo o custo; *A justiça no poder da justiça* é a justiça livre, ética (a ética como boa ação), procura o debate, o diálogo, a argumentação, o consenso — a *justiça* do conhecimento e da sabedoria.

iv) A política enquanto pensamento e ação necessita da liberdade

A *liberdade* é uma das maiores expressões da condição humana e animal. É com ela e por ela que podemos expressar toda a nossa potência em ato, é com ela que podemos dar “saltos libertários”. Podemos encontrar vários olhares sobre a liberdade para lá da distinção (clássica) expressa na liberdade *negativa* e na *liberdade positiva* (BERLIN, 2002); para além da liberdade comumente referida e imposta pelos limites da lei racional, da lei moral, e da lei jurídica — “*A minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro*”, há outra liberdade, uma liberdade maior (originária) que gostaríamos de enfatizar: “*Eu sou livre quando expando o outro*”. Essa é uma liberdade radical, uma liberdade que não impõe limites a si própria, porque faz parte do *encontro autêntico*. Uma liberdade que acolhe o Outro na sua hospitalidade, reconhecendo-lhe o *rostro* (o rosto é a primeira entrada para a *identidade*), respeitando-o. Estamos no campo da radicalidade do/ao Outro, estamos no campo da alteridade, do personalismo, da empatia¹⁰.

¹⁰ É necessário, como propõe Levinas (1988, 1991), que o Outro seja uma exterioridade irreduzível ao sujeito. Abrir-nos a ele é ir contra nós próprios. A hospitalidade não resolve a questão do outro, mas ensina-nos a desapegar-nos do nosso eu, do nosso ego. Assume que o

A política é muito mais do que um simples choque de interesses, do exercício do poder pelo poder. A política genuína tem como campo de alcance o vivermos juntos, o vivermos juntos na pólis. Todos esperamos que o poder seja exercido com justiça e liberdade ética e que a justiça controle o poder (relação de vigilância). A atividade política é também a tentativa de impor uma concepção de justiça — mesmo tendo a necessidade de convocar muitas vezes atitudes coercivas ao poder. Se os seres humanos fossem perfeitamente bons, a lei apenas precisaria de nos dirigir para aquilo que está certo e é justo; mas, em virtude da recalitrância egoísta da natureza humana, a justiça legal tem de depender também de sanções coercivas (GARRARD; MURPHY, 2021, p. 17).

Quem desconhece o que é a verdadeira liberdade desconhece o verdadeiro poder, desconhece a justiça, a ética e as ideias primeiras.

A liberdade na política do poder traduz-se numa liberdade não livre, numa da moral fixa, instrumental, informacional, burocrática, muda. *A liberdade no poder da justiça* é uma liberdade livre, ética, que procura o debate, o diálogo, a argumentação, o consenso — *a liberdade* do conhecimento e da sabedoria.

As ideias, o poder, a justiça e a liberdade — podemos escolher?

A Universidade da presença, da cidadania e da democracia

Sabemos que não é fácil abordar a *presença, a cidadania e a democracia* nesse “novo mundo” complexo, dinâmico, multicultural,

nosso vínculo com o outro é impossível; ressignifica essa impossibilidade na possibilidade de nos transformarmos a nós próprios, de entender que, em definitivo, todos somos estrangeiros. *Todos somos outros*. Também Derrida e Dufourmantelle (2008), ao referir-se ao outro (de forma negativa/positiva), afirmam que o verdadeiro outro não é aquele de que me aproprio, mas, sim, um radicalmente outro, pois escapa a qualquer parâmetro. É o incompreendido, o que me ultrapassa. O insuportável. O outro é sempre “um monstro”. O monstruoso expressa, melhor do que qualquer outra coisa, a ideia do que não encaixa. Receio ver-me invadido, desapropriado, saído do próprio.

multieconômico e, agora, multibélico, e, na continuidade, olhar e defender a presença, a cidadania e a democracia no *Campo (us) Universitário*. Os vários motivos e forças em presença na Universidade, que temos vindo a referir, ajudam-nos a ilustrar esta afirmação.

Independentemente dessa constatação e dificuldade, não deixamos de ser impelidos para o *campo da idealização (romantismo, utopia?)*. Nesse sentido, há uma urgência em olhar para a Universidade nos seus constituintes investigativos, culturais, pedagógicos, educativos, sociais, políticos etc., como um *locus* de construção da democracia e da produção de conhecimento. Um conhecimento que sirva ao social e não apenas às elites econômicas e de poder (externos e internos) com seus fins lucrativos. Não nos esqueçamos que parecem ser esses sistemas — como já enfatizamos — que comandam o ato investigativo, pedagógico, educativo, cultural, minando muitas vezes as potencialidades intelectuais, morais, éticas e estéticas dos seus professores, investigadores e estudantes. Minam o sentido cooperativo, colegial, criativo, original, dialógico, dos vários autores/atores, num espaço onde a autenticidade e a ética se fazem (deviam fazer) presentes — *a política da justiça e da liberdade é a política que constrói o “homo sapiens”*. Na esteira de Wood (2007, p. 418), afirmamos: “Toda prática humana que possa ser convertida em mercadoria deixa de ser acessível ao poder democrático”.

Para que esse sentido democrático se possa efetivar, é importante o reconhecimento do *Outro* — o estudante, o professor, o investigador —, enquanto potência e ato, enquanto ser de liberdade, de sentido racional, reflexivo, de sentido crítico; sem esquecer as dimensões relacionais e morais/éticos — o afamado *Eixo da Roda* do saudoso Adriano Moreira. Trazer significado e sentido para a sua práxis pedagógica, educativa e investigativa e cultural numa expressão individual, coletiva, social e colaborativa parecem ser os carris necessários para se aceder à dimensão democrática. Carris de significado e sentido assentes nas relações de

autenticidade, de verdade no exercício profissional e na produção/criação de conhecimento e sabedoria.

Assim, a produção e a criação do conhecimento, o ato pedagógico, as expressões culturais que sustentam um caminho democrático, devem estar assentes num conhecimento útil, renovador, liberto, educativo, maduro, autônomo, inovador, criador. Um conhecimento que brote da riqueza interna da Universidade e da riqueza social (a ideia de Nação), desamarrando-se dos ditames excessivos do mercado e da economia. Há necessidade de uma *brecha de fuga*¹¹ para que a Universidade cumpra o seu desígnio. Na linha de pensamento de Trevisan, Dias e Ferrão (2021), uma universidade que privilegia o “Ser”, enquanto movimento que representa a *fluidez da vida do sujeito*.

O sentido da presença, da cidadania e da democracia desenvolve-se, assim, no desvelar de relações frutíferas e de discursos e práticas humanas autênticas, de novas narrativas, num caminho genuinamente colaborador, cooperativo, favorecendo a ressignificação das relações e representações entre os membros da Universidade e da comunidade escolar, assim como os discursos que os perpassam. Sabemos que são discursos, representações, narrativas muitas vezes contraditórias, opostas, mas é aí, é precisamente aí, que está o ponto de ligação e comunicação: saber-ser, saber-aprender, saber-perguntar, saber-ajudar, saber-pesquisar, saber-ensinar, saber-cooperar, saber-escutar, nas objetividades, mas também nas subjetividades e nas intersubjetividades.

Outras excelências e considerações finais

¹¹ Podemos perguntar como fazer essa *brecha de fuga*. A resposta seria fácil se houvesse, por exemplo, uma “renovação” do corpo docente e de investigadores que fossem criativos, originais, arejados, autênticos. Porém, parece ser difícil quando, por exemplo, na Universidade habitam gestores, docentes e investigadores que ocupam (há anos, décadas) lugares de decisão e de inovação, mas que *estão deliberadamente prisioneiros do sistema e sobretudo deles mesmo, um conforto de poder e controle, um locus de interesses pessoais e instrumentais*.

Ao longo desta reflexão, discutimos a Universidade sob o ponto de vista político e constatamos que existem “*dois tipos de humanos politicus*” que inscrevem em cada um desses tipos formas de política: *a política do poder*, na qual se encontra predominantemente o “*homo violentus*” — o representante da sociedade, do mercado, da produtividade, da eficácia; e *a política da justiça e da liberdade*, onde se encontra predominantemente o “*homo sapius*” — o representante da presença, da cidadania e da democracia. Também trouxemos à reflexão o modo como os decisores políticos, científicos, pedagógicos, educativos e culturais, olham e abordam a trilogia estruturante da vida na Universidade — a *informação, o conhecimento e a sabedoria*. Finalmente fizemos um elogio à Universidade do/no futuro, enquanto tempo e espaço para o “*homo sapius*” *que faz boas escolhas, escolhas no campo das ideias, do poder, da justiça, da liberdade; que faz boas escolhas que conduzam ao conhecimento e à sabedoria*.

Tentamos, assim, refletir sobre as realidades, responsabilidades e novas possibilidades para a Universidade como um tempo e um espaço *político, investigativo, cidadão e educativo de excelência*.

Repomos o pensamento atribuído a Fiódor Dostoiévski: “Não é preciso muito para matar uma pessoa: basta convencê-la de que ninguém precisa do que ela faz”. Não cremos (ainda) que a Universidade esteja a “matar” os seus *professores, investigadores e estudantes*. Não cremos que possamos dizer que o que fazemos (quando não está no caminho da produtividade, da eficácia, do ranking, dos interesses grupais e de alguns “líderes”) *não é preciso*.

Precisamos dizer aos seus *professores, investigadores e estudantes*, que aquilo que fazem, produzem, investigam, constroem de forma única, criativa, original, faz falta à Universidade, à sociedade, à política e à vida individual e coletiva. *Tudo o que fazem de bom é preciso*, e o bom é por certo construir pessoas, que procuram um conhecimento “vivo” que as ajudem a terem uma *vida boa em todos os níveis*.

Precisamos dizer aos seus *professores, investigadores, estudantes* que existem outras possibilidades — tradicionais e de agora — no campo teórico e investigativo. Precisamos dizer que *todas as formas de conhecimento dizem a condição humana*. A Universidade não é só ciência. “A ciência pode alguma coisa, mas não pode tudo” (ideia escutada a Licínio Lima numa outra matéria). Vemos muitos *professores, investigadores, estudantes* (contaminados), com o *discurso radical da ciência*, mas isso não chega.

Precisamos dizer aos seus *professores, investigadores, estudantes* que não podem esquecer a necessidade urgente da Universidade recuperar outras excelências que intrinsecamente lhe interessam e a consubstanciam na sua missão:

i) a excelência como nobreza de carácter e de relação.

Aquela excelência cantada pela *Paideia* e *Aretê* Grego, aquela excelência cantada pela *Humanitas* Romana, pela *Bildung* Alemã (metáfora da caminhada cultural ao longo da vida), ou mesmo pela Educação Moderna no tocante ao elogio e à recuperação da ética individual e do viver coletivo;

ii) a excelência como expressão do espírito, nobreza de espírito.

Num primeiro momento, pode pensar-se que estamos a entrar num campo místico. Um místico/espiritual que não entra (pelo menos de forma explícita, visível) na Universidade com a sua presunção racional. Mas, não, a excelência espiritual, antes de ser do campo do religioso, do místico, da racionalidade, da cultura, é um *dado ontológico*, é do *campo do indizível, é um sentimento*. A excelência espiritual diz respeito ao ser, diz respeito a uma tensão do corpo, a uma força da alma, a um desejo individual e coletivo que se *reinventa*. A excelência espiritual mergulha na imanência: isto é, mergulha na ação, mergulha numa *prática*. *A transcendência na imanência*, como refere Chardin (2012) na sua Antropologia dinâmica. A espiritualidade é muito mais do que orar, fazer um retiro, praticar yoga, passar um fim de semana num mosteiro, ou viver mesmo num mosteiro. É muito fácil ser “santo” dentro de um mosteiro. Estes são, por certo, pequenos

caminhos. Mas a verdadeira espiritualidade tem a ver com a ação, a prática da boa ação, a ação autêntica, a ação verdadeira. Estamos no campo da radicalidade ética, da empatia e da alteridade. Quando colocamos em ação toda a nossa potência, toda a nossa capacidade (intelectual, moral, espiritual), toda a nossa qualidade em nós e na relação com os outros (uma conversa de corredor, uma conversa com os alunos, auxiliares, uma aula, um congresso, um seminário) e com o mundo, estamos a *Ser Seres Espirituais*. *A qualidade da relação diz a qualidade do humano*. A Universidade é um lugar privilegiado para tudo o que é humano; e tudo o que é humano/natureza não nos pode ser estranho. O “*homo sapiens*”?!

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Homo Sacer II. Tradução de Flavia Costa e Ivana Costa. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2012.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mario Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: BERLIN, Isaiah. *Estudos sobre a humanidade: uma antologia de ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 79-98.
- BLOOM, Allan. *A cultura inculta*. Ensaio sobre o declínio da cultura geral. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1985.
- CHARDIN, Teilhard de. *O Fenômeno Humano*. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Edunesp, 2001. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788539303045>.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Educação Superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. *Avaliação*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 123-142, 2015. DOI: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QDSV7wHqtszRMqYYrnGrdZf>. Acesso em: 19 mai. 2023.

- DALBOSCO, Claudio Almir. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: a ação pedagógica como mediação de significados*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *La hospitalidad*. Tradução de Mirta Segoviano. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2008.
- ESPOSITO, Roberto. *Bios: Biopolítica e Filosofia*. Tradução de M. Freitas da Costa. Lisboa: Edições 70, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.
- GARRARD, Graeme; MURPHY, James Bernard. *Como pensar politicamente*. Temas e Debates. Lisboa: Círculo de Leitores, 2021.
- HABERMAS, Jurgen. A reconciliação por meio do uso público da razão. In: HABERMAS, Jurgen. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 105-120.
- HARARI, Yuval Noah. *Homo Deus*. Amadora: 20/20 Editora Elsinore, 2017.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- LEVINAS, Emmanuel. *Le temps et l'autre*. Paris: PUF, 1991.
- LIMA, Lício. Políticas de governação da educação superior. In: FERREIRA, Ana Cristina Pires (Org.). *Nas pegadas das reformas educativas*. Conferência do I Colóquio Cabo-Verdiano. Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde, 2014. p 97-128.
- LIMA, Lício. Universidade gestonária: hibridismo institucional e adaptação ao ambiente competitivo. In: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *A Universidade Brasileira e o PNE: Instrumentalização e mercantilização educacionais*. São Paulo: Xamã, 2013. p. 59-84.
- PERONI, Vera Maria Vidal; LUMERTZ, Juliana Selal. A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia: Relação público e privado. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 212-232, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54446>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/54446/>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- PLATÃO. *República*. Tradução de M. H Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- RAWLS, John. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: M. Fontes, 2003.
- RAWLS, John. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 2005.
- RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: M. Fontes, 1997.
- STEDEROTH, Dirk. Capital humano e panorama educacional: sobre a atualidade da Crítica de Heydorn ao Plano Estrutural para a Educação (1970). *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. e35974, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.2.35974>. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/35974>. Acesso em: 19 mai. 2023.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DIAS, Evandro Dotto, FERRÃO, Iara da Silva. O estado-avaliador e suas influências nas políticas de produção acadêmica brasileira. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 94-117, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.53289>. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/53289>. Acesso em: 19 mai. 2023.

WOOD, Ellen Meiksins. Capitalismo e Democracia. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.). *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, 2007. p. 417-430.

Data de registro: 26/04/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Grito. Gaguejo. Silêncio. (modos de re-existir na docência)

*André Bocchetti**

*Teresa N. R. Gonçalves***

Resumo: O texto é um exercício de pensamento, a partir de textos filosóficos e de experiências vivenciadas por seu autor e sua autora, sobre a voz docente e os lugares por ela ocupados, com base em três de suas expressões que, aqui, funcionam como figuras analíticas: o grito, o gaguejo e o silêncio. Elas são tomadas a partir de sua força acontecimental e não individualizante, apontando para as forças do fora deleuziano em seu encontro com a ação docente e em suas possibilidades de criação. Com tais motes vislumbram-se, ao longo do texto, gestos que narram e se propõem a ampliar reflexões sobre uma experiência de docência que, ao resistir à captura, aponta para a re-existência dos próprios professores, e para outros modos de gritar, gaguejar e silenciar.

Palavras-chave: Grito. Gaguejo. Silêncio. Voz docente.

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: andreb.ufrj@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5057082184074025>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9773-4734>.

** Doutora em Educação e Sociedade na Universidad de Sevilla (US). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: teresanrgoncalves@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9101792815651430>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0573-1454>.

Shout. Stutter. Silence. Ways of re-existing in teaching

Abstract: This text is an analytical exercise about the teaching voice and the places it occupies, based on philosophical texts and experiences lived by its authors. Three of this voice expressions function here as analytical figures: the shout, the stutter and the silence. They are taken from their event-based and non-individualizing force, pointing to the powers of the Deleuzian outside in their encounter with the teaching action and in their possibilities of creation. Gestures that narrate and propose to expand reflections on a teaching experience can be glimpsed throughout the text. They are based on a way of teaching experience that, by resisting capture, points to the re-existence of the teachers themselves, and to other ways of shouting, stuttering and silencing.

Keywords: Scream. Stutter. Silence. Teachers voice.

Grito. Tartamudeo. Silencio. Modos de reexistir en la docencia

Resumen: El texto es un ejercicio de reflexión, a partir de textos filosóficos y experiencias vividas por sus autores, sobre la voz docente y los lugares que ocupa a partir de tres de sus expresiones que, aquí, funcionan como figuras analíticas: el grito, el tartamudeo y el silencio. Tales expresiones son analizadas desde su fuerza acontecimental y no individualizadora, y apuntan a las fuerzas del “afuera” deleuziano en su encuentro con la acción docente y en sus posibilidades de creación. Desde ahí se vislumbran a lo largo del texto gestos que narran y proponen ampliar reflexiones sobre una experiencia docente, que, al resistirse a la captura, apunta a la reexistencia de los propios docentes, y a otras formas de gritar, tartamudear y silenciar.

Palabras-clave: Grito. Tartamudeo. Silencio. Voz docente.

Este texto surge a partir de uma foto. De um ônibus que arde em chamas durante um dia de protestos contra um governo vergonhoso. No cair do dia, a imagem do veículo, que queima, inquieta; a alguns faz sorrir com

a força da mensagem de resistência que incita, a outros incomoda pela violência que anuncia. A sua frente, aparentemente tranquilo, caminha um homem com uma bandeira sobre os ombros — uma bandeira que exige a liberdade de um ex-presidente. Aquele fogo, aqueles passos, produzem uma imagem que ao mesmo tempo parece gritar, fazer hesitar e provocar silêncios. Este texto é sobre esses movimentos e sobre o que eles têm a dizer de certos modos de ser docente em um mundo que faz berrar, gaguejar e silenciar.

Propomos um exercício de pensar, aqui e agora, a partir de gestos que irrompem no momento que estamos vivendo, e que estão presentes nos ensaios que vimos na formação de pedagogos e de pesquisadores em educação, no sentido de pluralizar, ou melhor, de multiplicar a voz docente. Tentando escapar dos discursos vigentes sobre docência e formação docente focados na promoção de uma identidade, aprendizagem ou conhecimento profissional, que determinam modos de fazer e estar na docência, propomos um deslocamento que nos permita pensar a partir de uma relação mais potente com o presente de nossa atuação educativa: presente que surge em manifestações das quais participamos nas ruas do Rio de Janeiro, em oficinas corporais e em práticas docentes em torno da leitura, da escrita e da pesquisa desenvolvidas nos últimos anos. Entendemos que esse deslocamento pode se produzir na singularidade das respostas aos acontecimentos, ao que é imprevisível e que, portanto, escapa aos modos habituais, abrindo espaços para a emergência de respostas singulares e para a manifestação de uma multiplicidade de relações possíveis com o nosso tempo a partir da ação docente, numa abertura ao acontecimento, às forças que nos atravessam pela reiteração característica da potência que lhes instaura (DELEUZE; GUATTARI, 2000) — uma vez que o acontecimento não para de reverberar no infinitivo que por ele se materializa (FOUCAULT, 1997). Gritar, gaguejar e silenciar são então, aqui, tomados como dispositivos que dão a ver modos de expressão jamais individuais sobre a docência contemporânea.

Trata-se de experimentar relações com a docência a partir da constituição do que Biesta (2013) designou de uma comunidade plural, na

qual o gesto e a voz docente possam se constituir, não como representação, mas como presença e subjetivação. A partir dessa perspectiva, a comunidade existe como acontecimento e, não, como identidade; se constitui a partir da relação entre singularidades. Ao colocar em evidência a singularidade da ação docente, se abre a possibilidade de pensar a partir da diferença, entendendo a educação como um processo irrepitível, cujos resultados são imprevisíveis. É precisamente essa possibilidade de perturbação, de ruptura, de ruptura na lógica uniformizadora dos discursos fundados na ideia de identidade profissional, que pretendemos discutir; ruptura de uma voz docente única e uniforme, da ideia da voz docente como representação de uma suposta comunidade racional da educação. As ideias de grito, gaguejo e silêncio surgem, então, também como gestos que interrompem lógicas vigentes e que podem abrir a possibilidade de modos outros de relação com a docência e com a educação, remetendo para questões éticas, estéticas, políticas e existenciais.

A voz de que queremos falar, repetimos, não é a de um sujeito, nem a de um eu ou de uma identidade aprioristicamente legitimados; não é uma voz individualizada, mas singular por ser, em sua irrupção, “pré-individual, não-pessoal, aconceitual” (DELEUZE, 2015, p. 55). Não é, portanto, uma voz unificada ou homogênea; é uma voz plural, múltipla, que existe e se constrói em relação. É a voz de muitos, sem sentido único, mas com forças que se agenciam: é uma voz sem sujeito. É, finalmente, uma voz precária, porque precária é a docência — quer por sua dimensão política, quer pelo jogo entre vulnerabilidade e interdependência que lhe caracteriza (BUTLER, 2018) —, se a entendermos a partir da experiência, do acontecimento, desse lugar fluído, desse *entre* que se dá na relação com a alteridade. Essa voz que não está dada, não está feita e está sempre acontecendo; está no meio, sempre em transformação.

Lizza Mazzei (2013), inspirada na ideia de “Corpo sem Órgãos” — usada por Deleuze e Guattari (2000, p. 13) para denominar a “matriz intensiva” que só pode ser povoada por intensidades, anterior a qualquer organização orgânica —, fala de uma “Voz sem Órgãos” (MAZZEI, 2013) para escapar à ideia de um sujeito essencialista e se focar nas relações, nos

acontecimentos, a partir dos quais ela se produz. Se o corpo sem órgãos é o que escapa à ideia de identificação, se “não pára de desfazer o organismo, de fazer circular partículas a-significantes, intensidades puras, e não pára de atribuir-se os sujeitos aos quais não deixa senão um nome como rastro de uma intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 11), a voz sem órgãos, do mesmo modo, não está dada, sendo uma composição de forças, desejos e intensidades.

Trata-se de pensar nas composições, nos entrelaçamentos, nas forças, nas intensidades que operam num mesmo plano de composições afetivas e que produzem uma voz que não emana de um sujeito individual, mas que emerge através e em um conjunto de relações — entre pessoas, acontecimentos, dados, situações, espaços, coisas, que tão pouco estão ligadas a fins exteriores, transcendentos ou universais, mas que antes, têm valor por si mesmos. Entendemos que esse movimento é uma deriva, uma vez que não existe uma divisão entre “realidade”, “representação”, “subjetividade”. Antes, ele opera através das conexões e reconexões permanentes entre esses diversos elementos que materializam planos de circulação de afetos e que agem um sobre os outros simultaneamente, sem horizonte ou meta definidos. Pretendemos pensar, ao longo deste texto, sobre as forças dessa deriva, no que se refere aos modos pelos quais nós, professores e professoras, reafirmamos a docência. O que produzem nossas vozes, na condição precária que as caracteriza? Como elas nos permitem inventar modos de re-existir em nossa ação?

O grito.

Pensemos no “Fora, Bolsonaro!” que ecoa a cada vez que nos juntamos na rua. Rio de Janeiro, 24 de julho de 2019, 2 de outubro de 2021, 1º de maio de 2022. De onde vaza o grito? É sempre de uma insuportabilidade que se trata; de uma espécie de deficit entre a experiência e sua enunciação — a primeira forte demais para que a organização da

segunda a acompanhe. O que vaza, portanto, é um excedente: um excedente de vida típico de quem existe.

É porque a existência, por si mesma, grita. Sabemos disso, exemplarmente, com Didi-Huberman e seu “A sobrevivência dos Vagalumes” (DIDI-HUBERMAN, 2011). O texto de Didi-Huberman é uma apologia à força implicada no simples existir: os vagalumes são vislumbres da potência efêmera da existência; sua dança, diz ele, “esse momento de graça que resiste ao mundo do terror, é o que existe de mais fugaz, de mais frágil” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 25).

É de fato comumente frente ao terror que o grito irrompe, seja ele materializado pelo inaceitável que queremos deter, pela derrota iminente etc. Mas é curiosamente diante dos maiores terrorismos que as existências-grito se tornam mais belas. Lembremos do corpo em um grito-silêncio do homem que, com as sacolas nas mãos nos manifestos de Pequim de 1989, enfrenta uma fileira de 20 tanques. Ou dos muitos “Lula livre” que, há alguns anos, andamos a berrar. A estética da existência-grito se faz, justamente, tendo como anteparo todo o inaceitável contra o qual ela se levanta. E isso não se dá, claro, por uma suposta beleza desse pano de fundo horrível que se mostra, mas porque seu efeito sobre as existências — ao menos essas existências-vagalume de que tratamos por aqui — já inclui, consigo, sua inaceitabilidade; o germe da insuportabilidade do terror evoca o excedente de vida que materializa o grito.

Mas, é claro, não é só o terror o responsável pela evocação desse excedente. Gritamos diante do descomunal, do incômodo, do gozo, da alegria que parece infinita. Há nisso tudo, nesses gritos que o valem, um relacionar-se com essa experiência-limite de que trata Maurice Blanchot (2007), que não nos deixa em paz — ou, melhor ainda, que *não nos deixa em nós*. Um relacionar-se, portanto, com essa “prodigalidade” (BLANCHOT, 2007, p. 192) de uma afirmação que não é produto de nenhuma razão dialética mas que escapa a todos os movimentos. Com esse algo que é “pura afirmação” sem “ser afirmação de si”. O “Sim decisivo” (BLANCHOT, 2007, p. 192) que grita a existência no afirmar-se com o mundo. É por isso que, talvez, não tenhamos tanto que pedir para que

gritemos. O pedido mais importante talvez seja, de fato: *Experienciemos! Experienciemos ao limite do que podemos chamar de “nós mesmos”!* — até porque, como nos lembra o próprio Blanchot, “o eu nunca foi o sujeito da experiência” (BLANCHOT, 2007, p. 193). De fato, com autores como Blanchot e Foucault já sabemos há muito que a experiência, como diz esse último, é sempre um “arriscar não ser mais si mesmo” (FOUCAULT, 2018, p. 29).

De qualquer modo, o importante aqui é poder pensar esse grito que o é por emergir da experiência. Mas, se olharmos bem de perto, o grito não se encerra aí: ele é como uma ponte que conecta esse questionamento de si mesmo, imediatamente, a uma experiência de ação que nos devolve, em intensidade, um sentido de presença de si no mundo. Talvez seja por isso que Foucault (2018, p. 84), ao nos falar da revolta como experiência, a conecta com essa fixação do sujeito em uma posição específica a que ele chama “vontade”. É a partir dessa conexão entre o acontecer da experiência e sua convergência em vontade que Foucault (2018, p. 94) nos diz: “É preciso que os homens” — e hoje poderíamos dizer o mesmo das mulheres, dos não binários — “inventem aquilo contra o que eles podem e querem se insurgir e, ao mesmo tempo, aquilo em que transformaram sua revolta. Ou para onde vão dirigir sua insurreição. Essa direção tendo de ser reinventada indefinidamente”. Compreendemos que Foucault está a nos dizer algo do tipo: *Sejamos suficientemente fortes para deixar irromper esse excedente, esse grito, e então desviá-lo em favor de nossa revolta!* Nos embriaguemos em nosso grito, em nossa insurreição.

De fato, é a experiência que nos dá o grito que nos interessa aqui, e esse excedente que ele materializa é, corporalmente, inundação. Se de um lado o grito surge pela destituição do sujeito, por outro ele opera pela tomada plena do corpo. Recuperemos, exemplarmente, as convocações ao grito das mulheres que Gloria Anzaldúa faz em seu belíssimo texto “Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” (ANZALDÚA, 2000). Anzaldúa grita pela escrita; ou, mais do que isso, permite a composição de um grito-escrita que provoca inundações e excedentes no corpo que lê. A essa altura, por sinal, já podemos

compreender que a partir do grito deriva sempre uma agência, algo que conecta ele a outros elementos: grito-corpo em revolta, grito-corpo em gozo...

O grito de Anzaldúa é esse que se conecta ao corpo e à escritura. Por tal aproximação, ela nos ensina ao menos duas coisas fundamentais sobre esse berro que nasce na experiência e se converte em presença de que falamos aqui. Em primeiro lugar, ela nos lembra de sua visceralidade:

Mesmo se estivermos famintas, não somos pobres de experiências. [...] Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Escrevam com suas línguas de fogo. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel. [...] Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. (ANZALDÚA, 2000, p. 235)

Com Foucault, Blanchot e Anzaldúa talvez possamos então afirmar: gritar é deixar que o acontecimento tome conta de nossas vísceras, com toda a carga intensiva que essa imagem carrega. Mas por que se deixar levar pelo grito? Por um lado, já o sabemos até aqui: porque ele carrega consigo a potência da abertura à intempestividade — e com ela, digamos, a própria vida, que acontece sempre “na ponta dela mesma”, como diz David Lapoujade (2015, p. 23). Mas por outro, e talvez esteja aí o valor maior desse gesto que é o gritar, porque ele nos impede de voltar atrás. No seu grito-escrita, no seu grito que fala da escrita, Anzaldúa mais uma vez nos incita:

[...] em espirais que se alargam, nunca retornamos para os mesmos lugares de infância onde o exílio aconteceu, primeiro nas nossas famílias, com nossas mães, com nossos pais. A escrita é uma ferramenta para penetrar naquele mistério, mas também nos protege, nos dá um

distanciamento, nos ajuda a escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Se gritamos, já não podemos retornar. Já não podemos demover o que o grito gerou em nós, pelo acontecimento que lhe forjou e pela presença que ele efetuou. Desde aí, então, a pergunta: qual foi a última vez que nosso grito ecoou por aí? Qual foi a última vez em que nós, professores, deixamos que o intempestivo da vida virasse erupção em nosso corpo?

Talvez o grito agrida. Talvez o grito chame a atenção. Mas isso não nos parece o mais valioso. Em uma oficina recente, realizada em 2019 durante o XIII Encontro Regional Sudeste de História Oral, e a que denominamos “Corpo, história e resistência”, colocamos corpos para gritar. Por meio de experiências corporais, convidamos o grupo a se proteger, incitamos cada um a escapar do outro que lhe impedia o movimento, solicitamos aos participantes que afirmassem, gestualmente, sua capacidade de estabelecer limites frente ao outro. A partir daí, pedimos a cada um que materializasse o que reverberava de seus gritos em uma grande folha de papel. Surgiram, então, frases-gritos valiosas: *Vidas importam. Somos palhaços. Amor: ação direta.* E figuras de espirais, de corpos que sangram, de mãos que se unem. Há toda uma invenção do mundo no grito; uma estética acontecimental que irrompe em ação. O grito nos convoca a redescobrir, no excedente, no que nos escapa, a feitura de nós mesmos. Uma vez mais, lembramos Didi-Huberman (2011), falando desses seres que brilham, tão somente, por existir:

Os vaga-lumes, depende apenas de nós não vê-los desaparecer. Ora, para isso, nós mesmos devemos assumir a liberdade do movimento, a retirada que não seja fechamento sobre si, a força diagonal, a faculdade de fazer aparecer parcelas de humanidade, o desejo indestrutível. Devemos, portanto, [...] nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir. Dizer sim na noite atravessada de lampejos

e não se contentar em descrever o não da luz que nos ofusca. (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 154-155)

E fazer isso também por nossas escritas, em nossas pesquisas. Nessa convocação aos gritos, nos dedicamos uma vez mais ao texto de Anzaldúa, dessa vez tomando a liberdade de converter uma de suas incitações à escrita em uma convocação ao grito. Fazemos isso substituindo toda a alusão de seu texto à palavra “escrita” por uma alusão ao próprio grito. Eis o resultado desse devir-grito que encontramos na convocatória escritural dessa autora:

Por que sou levada a *gritar*? Porque o *grito* me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio no *grito* compensa o que o mundo real não me dá. No *grito* coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. *Grito* porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. *Grito* para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu *gritarei*, sem me importar com as advertências contrárias. *Gritarei* sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência. Finalmente, *grito* porque tenho medo de *gritar*, mas tenho um medo ainda maior de não *gritar*. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

Gritemos, portanto, diante da experiência fundamental da docência e do mundo que nos convoca.

O gaguejo.

O que cria, em nós, a foto cuja descrição abre este texto, de um ônibus por alguém, ou alguns, incendiado? Se deve ou não se deve? É aceitável ou não? Violência paga com violência ou a possibilidade de afirmar-se ante a truculência? Reivindicação legítima ou vandalismo agressivo? Atividade transformadora ou reprodutora da agressividade deliberada?

Talvez uma das forças mais valiosas daquela foto seja a de nos fazer vacilar. A força da voz é também a da hesitação, a desse movimento que oscila entre o desejo de dizer — *Está certo!*, *Está errado!*, no caso da foto — e a capacidade de fazê-lo: o gaguejo.

Uma cena possível sobre esse gaguejar, um texto retirado de um certo número do “Diário de Notícias”, um jornal português. Trata-se de uma comunicação enviada por um tal Ambrósio Silva frente aos acontecimentos de 25 de abril de 1974 que, como sabemos hoje, culminaram na deposição do regime ditatorial de Portugal. A mensagem, feita “à consideração superior”, diz o seguinte:

Excelentíssimo Senhor Director-Geral. Informo a V. Ex.^a que ontem, dia 25 de abril de 1974, vários funcionários faltaram ao serviço, invocando ter ocorrido uma revolução no País. Esclareço que esta revolução não foi autorizada superiormente, não se vendo qualquer justificação para as faltas, tanto mais que o serviço se atrasou consideravelmente. Como na legislação vigente não estão previstas faltas pela ocorrência de revoluções, submeto o assunto ao alto critério de V. Ex.^a, na certeza de que o mesmo merecerá a atenção devida. Lisboa, 26 de abril de 1974. A Bem da Nação. O chefe da 3^a Secção. Ambrósio Silva. (CONSIDERAÇÃO, 1974, s. p.)

O que provoca o acontecimento que sai dos planos? Na revolução, na manifestação, o acontecimento questiona o que está posto como norma, como aceitável. Produz o que não estava dado, faz a estrutura burocrática e legalista emperrar. Mas emperrar em favor de quê? Em favor dessa voz da

rua, também ela meio gaga, já que as manifestações não são feitas com unanimidade, mas sempre com acordos temporários. Voz que, como já dissemos, não é individual, mas carrega a singularidade do instante que agrega os muitos que ali estão — e talvez por isso mesmo tenha sempre um germe de vacilação em si.

Estamos extremamente acostumados e acostumadas, como nos lembra Jorge Larrosa, a nos pensarmos em busca de uma espécie de fortaleza que se converte em firmeza, em certeza, e que nos impede de viver a experiência: essa potência inesperada que caracteriza muitas vezes o mais valioso da vida, e que exige um sujeito frágil, disponível ao que pode lhe atravessar. Diz Larrosa (2015), em um texto bastante famoso, acerca do sujeito que vive a experiência:

[...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência também é um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, um sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2015, p. 28)

Os adjetivos que nos dá Larrosa são particularmente interessantes para pensarmos na questão da hesitação. O sujeito de Larrosa, o professor que se permite gaguejar, sofre, se submete, se deixa interpelar pela experiência. Talvez pensemos muito pouco em nossa docência a partir desses adjetivos gaguejantes, hesitantes. Professores, gaguejamos a todo instante, seja nesse sentido figurado que se remete ao gaguejo do pensamento frente a uma imagem polêmica ou a uma revolução, seja no sentido literal. Paramos em nossas explicações para gaguejar: *ééé...huuuuuuu...ãããã...* Paramos frente às perguntas incômodas que nos

fazem em sala: *Veja bem...* Há uma gagueira na docência que pode ser, sim, um pouco assustadora. Mas que, por outro lado, pode abrir espaço para uma estética mais potente, porque mais humilde, em nossa ação, nos permitindo valorizar, justamente, essa nossa condição hesitante do fazer nas aulas, nas ruas, nas existências.

Deleuze (1997) se dedica a essa questão em um texto chamado “Gaguejou...”, pensando a partir da escrita; focando-se precisamente nos escritores romancistas — especialmente nos “maus” (DELEUZE, 1997, p. 122) —, ele constrói uma análise da necessidade da gagueira na produção da língua em sua estrangeiridade. Deleuze (1997, p. 124) afirma a possibilidade de se fazer vacilar uma língua, colocando-a em um “perpétuo desequilíbrio”, por meio do qual é a experiência mesma da escrita que lança o bom escritor no desconhecido. A gagueira é então, por um lado, uma “sintaxe em devir [...] que faz nascer a língua estrangeira na própria língua” (DELEUZE, 1997, p. 127): ou seja, a possibilidade de nascimento da novidade na língua que já conhecemos — em nosso caso, nessa língua pedagógica, nessa língua educacional já tão colonizada por tantos discursos universalizantes. Por outro lado, a gagueira é uma espécie de buraco negro que, pelo furor que a caracteriza, força a subjetividade a submeter-se a sentidos emergentes para além daqueles que, por mecanismos de codificação, já lhe caracterizam. No gaguejo, nos lembra Deleuze (1997), entramos num mundo incerto, alheio a nossas vontades — não escolhemos, normalmente, gaguejar — mas que, por isso mesmo, abre espaço para que encontremos outros sentidos no ato de produção da fala e da escrita.

Pensar com Deleuze é, então, apontar para pelo menos três características daquilo que talvez possamos chamar de uma *docência que gagueja*. Em primeiro lugar, só se gagueja na docência quando é possível a instauração de uma ignorância que abre o sujeito às possibilidades de envolver-se em transformações. Voltemos ao ônibus incendiado: só podemos hesitar frente a ele se *não sabemos ao certo*; se somos de algum modo tomados por uma ignorância essencial que submete nossos saberes a um mundo que nos espanta. Isso, claro, é muito difícil de ser pensado em tempos de avaliações que produzem seus júizos em torno daquilo que

precisa ser aferido como correto. Os grandes programas educacionais e as avaliações nacionais de grande escala da tal “educação maior” de que nos fala Silvio Gallo (2002, p. 173) — essa que, majoritária, foge aos intempestivos do menor — não são dados à hesitação; estão na chave de uma racionalidade que concebe a educação como uma condução do aluno até um lugar onde não se erra, um lugar onde não há errância. Mas, por outro lado, todos os dias podemos nos convidar a, em nosso trabalho, assumir essa errância e a vacilação que nasce dela como estética de nosso fazer. Qual foi a última vez em que nós, desejadamente, nos provocamos em uma posição incerta em sala de aula? Não podemos deixar de lembrar o “Mestre Ignorante” de Jacques Rancière (2010); de lembrar Jacotot, aquele que se vê obrigado a lidar com estudantes que não falavam a mesma língua que ele; e que produz, a partir do texto bilíngue que une mestre e alunos — O Telêmaco, de François Fénelon — toda uma pedagogia da ignorância que é, para Rancière, igualmente, uma possibilidade da igualdade das inteligências, que faz Jacotot poder se livrar desse perigoso lugar explicador no qual costumeiramente somos colocados ou nos colocamos.

Em segundo lugar, a gagueira, e a gagueira na docência, tem a ver com uma espécie de abertura à força atrativa daquilo que nos submete a uma situação limite. Uma decisão de se perder. Ao longo dos últimos anos, como professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro, temos convidado nossos alunos de graduação a fazerem caminhadas sem objetivos definidos¹. Após a discussão de alguns textos em sala de aula, colocamos turmas inteiras para andar em lugares diversos do Rio de Janeiro, com o único objetivo de que nossos estudantes estivessem abertos aos acontecimentos e de que, depois, pudessem realizar registros escritos e artísticos a partir disso. Há nitidamente dois grupos de alunos: aqueles que, incomodados com a proposta que tira a nós mesmos, professores, do lugar de *condutores* — não fazemos uma visita guiada — se fecham à experiência, anestesiaram seus corpos sob a ideia de aquilo parecer *esquisito, uma bobagem* etc., e de fato nada ou muito pouco vivem; e os que se lançam à experiência que,

¹ Sobre tais exercícios, conferir Gonçalves, Bochetti e Valentim (2017).

normalmente, lhes surpreende justamente por colocá-los frente à total estrangeiridade, ao não saber de fato o que irá acontecer. Lembramos, por exemplo, da estudante que foi levada a se perguntar: “Qual a lição da miopia?”, pensando também nessa visão insegura e em seu valor, ou de outra aluna que diz:

Viver sem as regras impostas é como viver sem direção, é caminhar com medo por não saber como lidar com a adversidade, pois projeto já elaborado é bem mais fácil de seguir do que construí-lo do zero. Por outro lado, construir é libertar, possibilita exercitar o olhar e prestar atenção no outro.

Sempre há um incômodo na maioria desses alunos; incômodo seguido de aprendizagens inesperadas. Voltamos, aqui, à força dessa voz sem órgãos com a qual começamos este texto: gaguejar é, em certo sentido, dar-se a esse lugar onde o indivíduo e suas certezas se dissolvem em favor de algo que emerge das singularidades do cruzamento dessas experiências; não mais as nossas certezas, mas o que o campo — seja ele o lugar do caminhar, seja nossa sala de aula — nos força a pensar e viver. Dar-se ao que não comandamos.

Em terceiro lugar, essa gagueira docente tem a ver com uma espécie de produção do espaço da sala de aula como lugar de cruzamentos de existências diversas com o mínimo de hierarquização possível. Um lugar comum. Nos permitirmos gaguejar é reconhecer, como nos lembra Jean-Luc Nancy (2016), que todo ser é, antes de tudo, um ser-em-comum, o que coloca sempre em questão qualquer fixidez identitária. O singular é sempre plural, nos lembra Nancy, e nisso ele se opõe a qualquer individualismo apriorístico. Nossa existência é sempre dada em um coletivo de forças que torna insuficiente a ideia pacificada de um “indivíduo” completo e organizado. Algo tão contrário a essas formas individualizadas de testar, mensurar, definir, estabelecer padrões, disciplinar etc.

Resumamos: uma gagueira da docência tem a ver, portanto, com algo que se dá no cruzamento de certa ignorância, certa disponibilidade ao

desconhecido e certo modo de conceber a si mesmo como ser em comunidade. Por um lado, isso é um tanto incompatível com nosso trabalho docente, com os muitos planos nacionais, estaduais e municipais que colonizam nossa prática; mas, por outro, isso é o cerne do nosso trabalho, já que a sala de aula é o lugar que a isso tudo escapa. O que vale, então, é justamente valorizar e não tentar se livrar disso que foge. Produzir modos pelos quais, cotidianamente, gaguejemos. E isso só é possível se formos capazes de valorizar tudo aquilo que torna uma situação “confusa” (GIL, 2005, p. 23), ou seja, uma situação em que “não podemos separar claramente os elementos que a compõem” (GIL, 2005, p. 23), já que é essa confusão e indiscernibilidade que nos obriga a sair de nós mesmos. Precisamos, portanto, por um lado, borrar alguns limites do que já está previamente desenhado em nossa prática: os limites claros entre a *função-professor* e a *função-aluno*, os limites claros dos espaços da sala de aula, da maneira como o organizamos; os limites dos nossos planejamentos e de como eles são definidos; os limites daquilo que temos que “dar” como conteúdo aos nossos alunos; os limites de nossas disciplinas, e mesmo os limites, porque não, das diversas funções escolares, desse modo muitas vezes estagnado pelos quais vemos os “cargos” na escola — a direção, a coordenação, a “docência de”. Mas, por outro lado, é preciso aprender a valorizar a capacidade do outro — desse outro que é o aluno, que é o outro professor etc. — de produzir essa confusão. Dar aos alunos o direito de gaguejar em suas trajetórias. Pensar uma avaliação que seja capaz de promover e valorizar as incertezas. Tudo isso nos ensina essa ética do gaguejo e da vacilação que defendemos por aqui.

O silêncio.

Nos voltemos, uma última vez, ao ônibus em chamus. Talvez nos valha pensar a partir da pergunta de Sá de Miranda, poeta renascentista português, em um de seus poemas, retomada por António Lobo Antunes

para o título de um dos seus livros : “Que farei quando tudo arde?” (ANTUNES, 2001, p. 1). Ou, talvez melhor: O que dizer quando tudo arde?

Em entrevista com Stephen Riggins, em 1982, Foucault (2004) nos lembra que existem diferentes maneiras de falar, e também inúmeras formas de silêncio, que vão desde a hostilidade virulenta ao amor. A partir da sua própria experiência, o autor fala da possibilidade de uma amizade nascer de uma relação estritamente silenciosa. Remetendo à sua infância, marcada pela obrigação de falar, Foucault pensa como o silêncio pode proporcionar ou originar um modo mais interessante de relação do que a própria fala. No tempo da tagarelice em que vivemos — esse vício do qual é preciso curar-se, segundo Foucault — o silêncio seria, assim, algo a ser cultivado e exercitado, na medida em que constituiria um modo particular de relação com os outros, não valorizado no nosso tempo. Não se trata de “fazer uma divisão binária entre o que se diz e o que não se diz” (FOUCAULT, 1988, p. 29), mas, como afirma o historiador no primeiro volume de sua “História da Sexualidade” (FOUCAULT, 1988), é

[...] preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros. Não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos. (FOUCAULT, 1988, p. 30)

Foucault entende, portanto, que o silêncio participa das relações de poder em relação àquilo que, numa determinada época, pode ou não pode ser dito, assim como quem pode ou não falar, mas também como os dispositivos de fazer falar da modernidade e a tagarelice que caracteriza o nosso tempo, escondem uma desconfiança, uma suspeita em relação ao silêncio, aos seus mistérios e sua potência. A confissão aparece na obra de Foucault como exemplo dessa desconfiança, dessa relação com o silêncio.

Jean-Luc Nancy, em seu texto “À escuta” (2014), fala da possibilidade de uma relação não-binária entre o dizer e o não-dizer, a partir do entendimento lacaniano da voz como a

[...] ‘a alteridade do que se diz’: o que, no dito, é outro que o não dito, o que, num sentido é o não-dito ou o silêncio, mas igualmente o próprio dizer, e ainda este silêncio dizendo como que o espaço no qual “eu me ouço a mim mesmo” quando apreendo significações, quando as ouço chegar de outrem ou do meu pensamento (é a mesma coisa). (NANCY, 2014, p. 49-50)

Aqui, a voz aparece como algo que vai bem além das sonoridades que compõem a fala, entendidas como significantes. Para Nancy, a voz ressoa, é uma materialidade sonora, uma vibração incorporada. A escuta depende de uma relação com o silêncio, como reverberação da voz, que escapa ao *fono-logo-centrismo*. O silêncio é entendido não como uma privação ou uma alusão à inefabilidade do sonoro, mas como a própria “disposição de ressonância”, a corrente de ar vibrátil da qual se elevará o clamor da voz, que ressoa, para além de todo o sentido, abrindo a possibilidade de um corpo novo do dizer, “o que quereria dizer: talvez seja preciso que o sentido não se contente com fazer sentido (ou com ser logos), mas além disso ressoe” (NANCY, 2014, p. 17).

Por isso, com Foucault e Nancy, queremos falar do silêncio que nasce da impossibilidade do dizer, nos momentos em que tudo arde, mas também do silêncio como possibilidade de abertura a outras formas de relação com o mundo, através dos gestos que interrompem a tagarelice e abrem a possibilidade de uma escuta como disposição de ressonância.

Trazemos aqui algumas experiências vividas como marcantes relativamente a outras possibilidades de relação com o silêncio e que nos parece que podem ajudar a dar materialidade às questões que estamos trazendo para a discussão. Curiosamente as duas experiências aconteceram em Sevilha na altura em que um dos autores deste texto ali vivia. A primeira aconteceu na Semana Santa do ano de 2005: todo um acontecimento na cidade, que nos transporta para os seus tempos de poder e glória. Naquela semana, milhões de pessoas acorrem a Sevilha para assistir às procissões que saem de todas as igrejas e recriam o esplendor perdido do barroco

setecentista. O ambiente é de festa. Na noite de quinta para sexta-feira santa, a *madrugá*, saem em procissão durante toda a madrugada as mais importantes irmandades sevilhanas. Uma delas, a irmandade do silêncio, sai às quatro horas da madrugada e desfila pelas ruas do centro, noite escura, sem música, em completo silêncio. Ao contrário do que acontece com todas as outras procissões que são acompanhadas por música instrumental ou cantos, nessa durante o percurso não se escuta uma palavra, milhares de pessoas assistem a tudo no mais completo mutismo. Se escuta, apenas, o som ritmado dos sapatos de corda dos nazarenos² e dos costaleros³ que carregam os andores. Nesse momento, o silêncio assume uma materialidade palpável que penetra nos corpos e nos gestos e nos transporta para um espaço/tempo de uma espiritualidade que nos desloca dos nossos modos habituais de relação que com ele estabelecemos. Para além da natureza religiosa dessa manifestação e da relação que cada um possa estabelecer com ela e com aquele momento, as condições necessárias para que aquela experiência possa se dar são o silêncio e a escuta. Esse acontecimento abre o espaço de “disposição de ressonância” de Nancy (2014, p. 41): uma vibração incorporada, de uma passividade ativa que ressoa nessa (in)tenso exposição que nos afasta de uma qualquer reflexividade possessiva e nos situa num para além, num fora, num algures.

A segunda experiência foi a manifestação em Sevilha, um dia depois dos atentados terroristas de Madrid, em 11 de março de 2004⁴. Nesse dia, por toda a Espanha, milhões de pessoas saíram à rua para se manifestarem contra o horror do que acabava de acontecer, demonstrarem a sua solidariedade para com as vítimas e exigirem transparência nas informações e explicações que eram passadas pelas autoridades em véspera de eleições. Esse foi um dos acontecimentos mais marcantes presenciados por alguém recém-chegado à cidade: 1 milhão de pessoas na rua em silêncio, em resposta ao terror que deixou todos sem palavras. Uma experiência da

² Penitentes que acompanham a procissão seguindo atrás dos andores vestidos de túnica e capuz.

³ Penitentes que carregam os andores.

⁴ Atentados terroristas de 11 de Março de 2004, contra os trens suburbanos de Madrid, três dias antes das eleições gerais espanholas, que provocaram centenas de mortes e milhares de feridos.

potência do silêncio como gesto político. A força daquela multidão em silêncio, o gesto de estar junto naquele momento. O medo, a perplexidade, a raiva, o não saber o que tinha realmente acontecido, fizeram emergir o silêncio como um gesto de uma potência impressionante, como uma forma de partilha, de estar junto naquele momento e, talvez, uma mudança de frente de batalha.

A experiência desse silêncio, do medo, da espera, do não saber (o que iria acontecer), nos tomou novamente frente a um vírus silencioso e invisível da epidemia global que ainda deixa suas marcas. Um silenciar que, em alguns lugares do Brasil, durante o ano de 2020, era interrompido apenas pelo bater diário das painéis, pontualmente, às 20h00, durante meses, em uma recusa contínua ao governo de Jair Bolsonaro. Um som estridente que ampliava esse silêncio; um ruído sem palavras, sem voz, que fazia ecoar as angústias e a revolta do momento que estávamos e estamos vivendo, mas que também nos fazia pensar no que significava parar naquele momento, estar em casa, suspender as atividades que tínhamos acabado de retomar no início do ano acadêmico⁵.

Em seu livro “*Esferas da Insurreição*”, Suely Rolnik (2018, p. 27), referindo-se aos tempos que temos vivido, fala do “que sufoca e produz um nó na garganta” e da sua escrita como sendo impulsionada por nós como esse, que foram se apresentando durante os acontecimentos políticos dos últimos anos e frente às urgências que eles impunham ao trabalho do pensamento. Num dado momento, ela questiona:

Estar à altura desse tempo e desse cuidado para dizer o mais precisamente possível o que sufoca e produz um nó na garganta e, sobretudo, o que está aflorando diante disso para que a vida recobre um equilíbrio – não será esse o trabalho do pensamento propriamente dito? (ROLNIK, 2018, p. 27)

⁵ É importante lembrar, com André Lepecki (2020), que tal “parada” não foi nem uma pausa nem, tampouco, um direito adquirido por todos. De fato, houve aqueles que tiveram a possibilidade de se distanciar, e aqueles — a maioria da população, por sinal — que foram obrigados a permanecer nas ruas, nos deslocamentos inseguros, nas situações de maior exposição ao adoecimento.

A possibilidade de dizer alguma coisa quando tudo arde, ou a partir desses nós na garganta, nos parece implicar também um silêncio, uma pausa, uma interrupção que nos permita um exercício de atenção às ressonâncias dos afetos nos nossos próprios corpos. O nó é o que nos deixa sem resposta e, ao mesmo tempo, perante a urgência em responder. Podemos encarar esse silêncio como uma recusa que permite criar um espaço para “praticar cenários que nos trazem de volta o bem-viver” (ROLNIK, 2018, p. 27), através de um trabalho de “experimentação sobre si que demanda uma atenção constante” (ROLNIK, 2018, p. 37), na busca de modos afirmativos de agir, se relacionar e existir. Trata-se de refinar a escuta para que das urgências do nosso tempo possam germinar mundos outros, formas outras de expressão e criação que possam injetar vitalidade à vida social “contribuindo à sua maneira para o trabalho coletivo que visa sua transfiguração” (ROLNIK, 2018, p. 9), para que se possa encontrar palavras que ressoem possibilidades de futuro, para além do sufoco, do nó na garganta. Como refere a própria Suely Rolnik relativamente às razões da publicação do seu livro, essas ressonâncias podem ser encontradas em determinados exercícios que aguçam nossa escuta e ampliam as possibilidades da existência, do viver juntos.

Voltemos às caminhadas que, como professor e professora da UFRJ, temos proposto aos estudantes da graduação. Na vivência de uma experiência que suspende a resposta pronta, o resultado esperado, e que sempre deixa os estudantes desconcertados perante a necessidade de exercitar uma atenção a si próprios, todos são convocados a escutar as ressonâncias que o caminhar produz nos seus corpos. Essa inquietação diante do exercício é, antes de tudo, um estranhar de si no movimento do caminhar, que anuncia um deslocamento fundamental da condição de aluno (condição institucional e posicional) para a condição de estudante (condição existencial e pedagógica) (LARROSA, 2018). Uma forma de desalunizar os alunos para que eles possam viver, experimentar a sua condição de estudantes através de uma outra relação com o estudo, para além das respostas definitivas, das soluções, praticando uma atenção tensionada, uma

espera sem promessa. Nesse exercício de caminhar num determinado espaço da cidade do Rio de Janeiro, sem um objetivo ou resultado definidos, está implicada uma abertura àquilo que nesse caminhar, nessa errância, nos provoca a pensar sobre educação. É, mais uma vez, de uma escuta que se trata, de um caminho...

Também temos vivido esse silêncio nos encontros do GESTE⁶, quando o pensar em conjunto se depara com questões para as quais não encontramos resposta, ou quando os nossos modos habituais de conversa e de pensamento são perturbados por exercícios como a leitura em conjunto de um livro do antropólogo Tim Ingold em inglês — o “Anthropology and/as Education” (INGOLD, 2018) —, ou a carta de Ana, uma das participantes que integram o grupo, sobre a sua pesquisa, ou ainda escrita de um texto coletivo que seria então apresentado em um evento interno no Programa de Pós-Graduação na universidade em que atuamos. Nesses momentos se instaura um tempo de escuta, aspecto central desse movimento de fazer com que o pensar seja, ainda, possível. Nesse espaço de encontro semanal, através de movimentos de partilha, se constitui um “corpo vibrátil” (ROLNIK, 1989), no qual, no contato com diferentes leituras e escritas, se mobilizam afetos cambiantes e em que se constitui uma multiplicidade variável produtora de alteridade. Essa realidade sensível e invisível, silenciosa, vai-se compondo e recompondo de forma singular na subjetividade de cada um dos que participam desse movimento a partir da escuta desse corpo e suas mutações.

No mais, desde 2018, temos feito um trabalho com a leitura e a escrita na disciplina de Pesquisa em Educação do curso de Pedagogia a partir do que chamamos “textos excêntricos” — tanto no sentido de estranhos ao campo da educação quanto porque, conseqüentemente, têm um descomprometimento diante dos “enredos da literatura especializada, uma independência face aos hábitos mentais, aos lugares comuns, às verdades inquestionadas com que essa literatura se pretende legitimar” (POMBO, 2000, p. 9) — e de uma escrita a partir das marcas da experiência que

⁶ GESTE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação, dos quais a autora e o autor deste texto são coordenadores.

permitem manter a abertura do pensamento através desses exercícios. Ensaíamos formatos de escrita também estranhos ao que mais comumente se pratica na formação de professores e pesquisadores em educação: a carta, o ensaio, o fragmento. Questionando e ensaiando outros modos de ler e escrever, buscamos escapar às diversas formas de normalização, de controle, de enquadramento da leitura e da escrita na universidade tentando constituir um campo de luta que force a potencialização dos modos outros de existência (AQUINO, 2011). A escrita surge aqui como uma voz que ressoa, como a escuta do que não está já codificado e, por isso, abre um espaço para o silêncio. Trata-se da ideia de uma “escuta prolongada” que opera na passagem “na qual a escrita encontra o ouvido e o ouvido encontra a escrita” (LIBRANDI, 2020, p. 25). Nesse movimento, a autoria se transforma em recepção auditiva e o texto escrito se liberta para ressoar nas mentes e corpos dos leitores. Essa ressonância que se forma no silêncio da escrita e da leitura, passa a ter presença e a surtir seus efeitos no espaço da aula, nos nossos encontros semanais.

A experiência de aulas e encontros remotos também tem trazido outros silêncios e outras relações com ela: os da distância dos corpos, seguramente, mas também das presenças silenciosas na tela, ou nas vozes que se calam e param por momentos para pensar juntas e que, na ausência dos corpos em presença num determinado espaço físico, dão uma outra materialidade ao silenciar que todos estamos experimentando na estranheza da relação com os meios que suportam o ensino remoto.

Nancy (2014) nos fala da escuta como uma experiência que coloca em jogo a verdade, o sentido. A experiência da escuta opera através de uma tensão, uma intensão e uma atenção que intensifica o cuidado, a curiosidade, a inquietude. Escutar é diferente de ouvir: enquanto este está ligado ao sentido, ao “entender”, a escuta tem a ver com a ressonância, com um sentido possível, mas que não é imediatamente acessível — é uma reverberação. “Estar à escuta é sempre estar à beira do sentido, ou num sentido de borda e de extremidade” (NANCY, 2014, p. 17); é “ampliar-se e dissipar-se em vibrações que, ao mesmo tempo, o relacionam consigo e o põem fora de si” (NANCY, 2014, p. 20). É um “entre”, uma caixa de

ressonância, um espaço que se afasta de um reenvio, é um movimento infinito em relação a si e ao que está fora de si, ao que é simultaneamente o mesmo e um outro. Por isso, Nancy diz que a escuta é da ordem da participação, da partilha ou do contágio.

Estar à escuta implicaria abrir um espaço, um “terceiro espaço” (LIBRANDI, 2020), de estar ao mesmo tempo dentro e fora, estar aberto, formar uma singularidade sensível de partilha de um dentro/fora, divisão e participação, desconexão e contágio. Esse gesto desloca a voz da ideia de uma intencionalidade, ou de uma autorreflexividade, ou de uma interioridade, ligando-a a processos de singularização que se dão num terreno comum a todos, e que a todos transfiguram. Esses processos se alimentam de ressonâncias, da força coletiva e das sinergias que produzem. Esse espaçamento, essa ressonância, é o que constitui a possibilidade de uma outra relação com o silêncio, não como privação, mas como uma disposição a ressoar: “um pouco - ou mesmo exatamente... — como uma condição de silêncio perfeito, se ouve ressoar o próprio corpo, a sua respiração, o seu coração e toda a sua caverna ressonante” (NANCY, 2014, p. 41). Por isso, esse escutar não é meramente sonoro, não se refere apenas a sons audíveis, ele está mergulhado em silêncio, refere-se também ao que resta como silêncio, na oralidade, na fala, na escrita, na leitura. Mais do que um espaço de produção, esse seria um espaço de recepção (LIBRANDI, 2020).

O silêncio é o que não deixa a voz identificar-se, é o que a faz diferir constantemente, indiferente à identidade e à diferença. Pensar a voz como a alteridade do que se diz, o não-dito ou o próprio silêncio, tanto como o próprio dizer, coloca a comunicação não como transmissão, mas como partilha. O escutador está oferecido, exposto ao sentido, a escutar esse silêncio do sentido que escapa à ideia de um sentido absoluto, à própria história do sentido e da sua verdade no Ocidente. Trata-se de uma escuta disposta ao afeto, ao que pode estar em jogo numa conversa, ou numa aula.

O silêncio e a escuta também emergem como possibilidade de multiplicar as vozes, como disse Foucault em relação às lutas políticas que apagam os aspectos solitários e sombrios sob a máscara da profecia, propondo

[...] que as vozes de um número incalculável de sujeitos falantes ecoem e se faça falar uma inumerável experiência. [...] É preciso fazer falar todas as espécies de experiências, dar ouvidos aos afásicos, aos excluídos, aos moribundos, pois estamos no exterior, enquanto são eles que efetivamente enfrentam o aspecto sombrio e solitário das lutas. Creio que a tarefa de um praticante de filosofia, vivendo no Ocidente, é dar ouvidos a todas essas vozes. (FOUCAULT, 2013, p. 207)

“Dar voz” não como confissão ou como um fazer falar — a que Foucault tanto critica na confissão ou nos dispositivos discursivos da modernidade —, mas como escuta, atenção, ao mesmo tempo, exercício de cuidado de si; como técnica de si, como possibilidade de transformação na relação com a alteridade, fazendo emergir outras camadas e possibilidades de relação com o mundo. Também como possibilidades de invenção na docência, de ensaios de outros modos de existência através de uma atenção ao presente, que nos faz hesitar, duvidar, ensaiar respostas provisórias, modos de escutar, ver, ler, escrever e pensar outros que nos permitam construir uma relação mais potente com o presente. Experimentar modos de re-existir na docência desfazendo as suas formas e linguagens habituais, para tentar destrançar seus fios, para apresentá-la como ela não se apresenta habitualmente, no seu *belo perigo*, para usar o título e o tom da entrevista do Michel Foucault a Claude Bonnefoy (FOUCAULT, 2016). Nas suas palavras parece ressoar a pergunta que abre o texto de Nancy: “É a escuta uma coisa de que a filosofia seja capaz?” (NANCY, 2014, p. 11). E nos perguntamos: “É a escuta uma coisa de que a educação seja capaz?” Ou essa escuta tem sido neutralizada pelo entendimento? Pela explicação? Pela tagarelice? Como apurar o ouvido, arrebatar a orelha, praticar a tensão, a intensidade e a atenção que marcam a intensificação de um cuidado, uma curiosidade, uma inquietação? “Escutar é estar inclinado para um sentido possível, e conseqüentemente, não imediatamente acessível”, como diz Nancy (2014, p. 17).

Guimarães Rosa (2001), em seu conto ‘A terceira margem do Rio’, evoca a personagem do pai silencioso, que com o seu gesto sem explicação, nos coloca na incógnita dessa terceira margem, da espera por respostas que não chegam. Como o conto nos transporta para uma experiência de um lugar sem margens e sem nome, um lugar de indeterminação, um lugar sem lugar, que impede qualquer fixação normativa de sentido, mas, ainda assim, com uma riqueza de vozes impressionante, a voz das águas. Essa terceira margem, ou esse terceiro espaço, é aquele por onde tudo escapa: ao pensamento dogmático, aos binarismos fala/escrita, atividade/passividade, som/silêncio, verdade/mentira. É no próprio interior desse pensamento e desses binarismos, pela fricção e não pela oposição, que Guimarães Rosa inventa passagens para a errância de um pensamento que escapa aos códigos instituídos para criar outras possibilidades de vida, de expressão, modos outros de existência. A positividade do silêncio presente no conto aponta para uma vitalidade do pensamento, chamando a atenção para o que passa pelo meio, para esse fluxo que arrasta as duas margens para uma viagem sem ponto de partida ou de chegada, uma viagem que se faz pelo meio. Os diferentes modos de relação com o silêncio com que nos deparamos no conto constituem uma trama que atesta essa positividade. O filho que se coloca no movimento de inventar um modo de expressar os acontecimentos dentro dos códigos instituídos, essa invenção abala a própria expressão do pensamento racional, dogmático, que os sustenta. Torna a língua estrangeira a si própria, fazendo-a gaguejar, entrar em choque com os seus próprios limites, tornando-se, assim, problemática. Os que insistem na busca de explicações tentando codificar o que lhes é estranho expressam o fracasso em aprisionar aquele gesto, aquela viagem, nas regras do pensamento vigente, fechado, incapazes de problematizar os seus limites ou as suas margens. Já a potência do silêncio do pai reside no escape aos códigos instituídos para criar outras possibilidades de expressão. Daí essa estranha cumplicidade entre pai e filho, expressa na ressonância entre a força do silêncio e a eloquência narrativa. É pela força do silêncio que a língua delira, gagueja, se torna estrangeira, como canta Caetano na canção homônima do conto: “Hora da palavra/ Quando não se diz nada/ Fora da palavra/ Quando mais dentro

aflora/ Tora da palavra”, falando dessa “água da palavra” que remete para o fluxo, para uma língua tornada devir a partir de uma escuta da “voz das águas” (VELOSO, 1992).

Finalmente: sobre a produtividade polifônica de nossas vozes

A vibração e a tensão desta imagem é imensa. Tudo vibra como em consonância com um grito abissal que pareceria provir das profundezas do homem. Tanto mais terrível quanto o rosto contorcido é absolutamente silencioso. (MENEZES, 1993, p. 81)

É sobre um outro grito, mais famoso, pintado por Edvard Munch, que queremos nos deter agora. Nesse quadro, o corpo que grita, esse corpo sinuosamente deformado, em meio a uma paisagem cujos traços e cores parecem acompanhar ou se contorcer com esse grito, em que tudo parece gritar, é, paradoxalmente, um corpo silencioso. A vibração e a tensão dessa imagem residem precisamente no contraste entre o grito abissal que a imagem representa e o absoluto silêncio desse rosto contorcido. Na leitura de Menezes (1993, p. 81), esse grito é um grito mudo: “Esperamos que a pintura grite para nós, mas, por mais que forcemos o ouvido, apenas o nada nos atinge. Contraste final da vibração de um indiscutível grito mudo”. E é aí precisamente que reside a potência dessa imagem: através dela, é o mundo que vibra, não um sujeito, ou um saber, ou um poder, mas um movimento, um processo onde as coisas são em relação, que ressoa em todas as direções. O grito mudo é a materialização dessa relação ao mundo, de ser através dela, e essa relação está sempre em devir, num processo que constantemente se recria. Desse modo de relação com as imagens e destas com o mundo se abre a possibilidade de experimentar a multiplicidade, a pluralidade dos sentidos.

É precisamente nessa abertura à multiplicidade, à pluralidade de relações com o mundo como forma de caminhar na docência que podemos pensar a junção entre grito, gaguejo e silêncio. Ela está em “O grito”, assim

como no ônibus que queima ao longo deste texto. A docência entendida como afirmação da vida, da proliferação e das relações no mundo a partir da experimentação com o pensar e o viver talvez precise exercitar mais esses gestos que interrompem modos instituídos de se relacionar com o ensino, com a aprendizagem, com as figuras do professor ou do aluno, com o conhecimento. Um modo de se deslocar da imagem do ônibus que arde para a imagem do grito que afirma, pelo gaguejo e pelo silêncio. Trata-se de pensar como cada grito, silêncio ou gaguejo pode funcionar como possibilidade de reinterpretação da relação com o mundo, com a docência, com o saber.

Grito, gaguejo e silêncio, juntos, nos lembram do lugar fundamental que pode ter o acontecimento em nossa docência. Em Munch, o grito está e não está, assim como o silêncio, a hesitação. Essa presença-ausência é talvez o cerne da materialidade e da intempestividade acontecimental. Brian Massumi (2015) recupera seu sentido a partir da forma proposta por Kanizsa que, nascida a partir de três semicírculos posicionados de certo modo, vê emergir, entre eles, uma figura triangular que, ao mesmo tempo, teima em desaparecer e em reaparecer, convertendo a individualidade de cada estrutura isolada em uma relação que entre elas surge e as modifica. O acontecimento desloca as individualidades circulares em favor de uma composição singular, que as ultrapassa e forma um novo corpo: o do próprio triângulo de Kanizsa.

O mais importante do silêncio, do gaguejo e do grito como aqui assinalados é o que deles permanece, inclusive, na sua ausência. Os três instauram um plano por meio do qual aqueles que gritam, silenciam e hesitam podem se compor. É por isso que, frequentemente, vemos brotar a força ímpar de uma insurreição a partir da voz que se afirma ali, coletivamente — seja na forma da escrita, da procissão, da revolta. Há uma política no grito-gaguejo-silêncio que merece ser colocada em jogo a cada vez que pensamos no que fazemos como professores e professoras.

E se há política é porque há, de algum modo, a possibilidade de um comum que, aqui, se funda nas vozes polifônicas que se encontram em suas diferenças; de surgimento de uma multidão que “fala em línguas”

(ANZALDÚA, 2020), um tanto babélica, e que por isso mesmo vê surgir, em seu interior, uma miríade de singularidades, agenciamentos e parcerias que, por algum tempo, irrompem na circulação de desejos compartilhados.

Gritar, gaguejar e silenciar são necessários ao re-existir da docência. A pergunta pelo que vaza de nossas vozes precisa ser feita e refeita a cada vez que olhamos para o que temos feito, enquanto professoras e professores, com e a partir de nossas escolas, nossas relações, e das políticas que estão sempre a falar sobre nós e a incidir sobre aquilo que nos move. Assim como a figura que grita em Munch, assim como o ônibus que queima na rua, há em cada docente uma individualidade cuja solidão se torna insuportável. Ela vaza, respinga, contagia o que lhe circunda. Talvez seja esse um convite valioso à docência, em tempos nos quais o isolamento, o antagonismo e o distanciamento nos assolam por vias políticas e sanitárias: o de procurar, incessantemente, pelas dispersões e novas composições possíveis, a partir das quais somos sempre outros, sempre vozes a destoar, ressoar e continuar...

Referências

- ANTUNES, António Lobo. *Que farei quando tudo arde?* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, ano 8, p. 229-236, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n01/v08n01a17.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/b7FFFTzshGGNFw63pYvxCtjs>. Acesso em: 19 maio 2023.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência-limite*. São Paulo: Escuta, 2007.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performática da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONSIDERAÇÃO superior, À. *Cais do Olhar*, [s. l.], 26 abr. 1974. Disponível em: <http://caisdoohar.blogspot.com/2010/05/consideracao-superior.html>. Acesso em: 3 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 2000. (v. 3).

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos VI: Repensar a Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum*. São Paulo: Princípio, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O belo perigo: conversa com Claude Bonnefoy*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana*. São Paulo: n-1, 2018.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista com Michel Foucault. *Verve*, São Paulo, n. 5, p. 240-259, 2004. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/4994>. Acesso em: 19 maio 2023.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 19 maio 2023.

GIL, José. Pequenas percepções. In: LINS, Daniel (Org.). *Razão Nômade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 19-32.

GONÇALVES, Teresa; BOCCHETTI, André; VALENTIM, Igor. Desviar das formas para caminhar na docência: modos colaborativos de interromper uma lógica formativa. In: CRUZ, Giseli; OLIVEIRA, Ana; NASCIMENTO, Maria (Orgs.). *Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 139-155.

INGOLD, Tim. *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge, 2018.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1, 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. Universidade. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 483-493.

LEPECKI, André. *Movimento na pausa*. Tradução de Ana Luiza Braga. São Paulo: n-1, 2020. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/147>. Acesso em: 2 out. 2020.

LIBRANDI, Marília. *Escrever de ouvido: Clarice Lispector e os romances da escuta*. Belo Horizonte: Relicário, 2020.

MASSUMI, Brian. *Politics of Affect*. Cambridge: Polity Press, 2015.

MAZZEI, Lisa. A voice without organs: interviewing in posthumanist research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, [s. l.], v. 26, n. 6, p. 732-740, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788761>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2013.788761>. Acesso em: 19 maio 2023.

MENEZES, Paulo Roberto Arruda de. A pintura trágica de Edvard Munch: um ensaio sobre a pintura e as marteladas de Nietzsche. *Tempo Social*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 67-111, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84944>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/vNdFx4HpTdnFNjvFhf9qvZM>. Acesso em: 19 maio 2023.

NANCY, Jean-Luc. *A comunidade inoperada*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2014.

POMBO, Olga (Org.). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição. Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. *Pequenas Estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001, p. 79-85.

VELOSO, Caetano. *A terceira margem do rio*. Polygram, 1992.

Data de registro: 25/04/2022

Data de aceite: 26/10/2022



O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem

*Marcos Garcia Neira**

*Mário Luiz Ferrari Nunes***

Resumo: No campo da Educação Física, o chamado currículo cultural busca apoio nas teorias organizadas a partir da virada linguística para tematizar as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas. Nessa vertente de ensino, o mapeamento é tomado como encaminhamento didático-metodológico que possibilita a definição da prática corporal a ser tematizada e promove as problematizações que constroem o percurso do estudo. O artigo analisa a noção de mapeamento produzida na literatura dedicada ao assunto. Localiza os seus significados e apresenta possíveis causas da pluralidade de seus usos. Na sequência, extrai das epistemologias que conferem sentido a essa vertente curricular os argumentos que permitem concebê-lo como cartografias realizadas por vadios e vadias.

Palavras-chave: Mapeamento; Currículo Cultural; Educação Física

* Doutor em Educação Universidade de São Paulo (USP). Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mgneira@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5159221005050962> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Departamento de Educação Física e Humanidades da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP). E-mail: mario.nunes@fef.unicamp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7343706723909071>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0680-5777>.

Mapping in the cultural curriculum of Physical Education: cartography and vagrancy

Abstract: In the field of Physical Education, the so-called cultural curriculum seeks support in theories organized from the linguistic turn to thematize games, dances, fights, sports or gymnastics. In this aspect of teaching, mapping is taken as a didactic-methodological route that allows the definition of the body practice to be thematized and promotes the problematizations that build the course of the study. The article analyzes the notion of mapping produced in the literature dedicated to the subject. It locates its meanings and presents possible causes of the plurality of its uses. Subsequently, it extracts from the epistemologies that give meaning to this curricular aspect, the arguments that allow it to be conceived as cartographies carried out by vagrants.

Key-words: Mapping; Cultural Curriculum; Physical Education

El mapeo en el currículo cultural de la Educación Física: cartografía y vagancia

Resumen: En el campo de la Educación Física, el denominado currículo cultural busca apoyo en teorías organizadas desde el giro lingüístico para tematizar juegos, danzas, peleas, deportes o gimnasia. En este aspecto de la enseñanza, el mapeo es tomado como una ruta didáctico-metodológica que permite tematizar la definición de la práctica corporal y promueve las problematizaciones que construyen el recorrido del estudio. El artículo analiza la noción de mapeo producida en la literatura dedicada al tema. Ubica sus significados y presenta posibles causas de la pluralidad de sus usos. Posteriormente, extrae de las epistemologías que dan sentido a este aspecto curricular, los argumentos que permiten concebirlo como cartografías realizadas por vagues.

Palabras-clave: Mapeo; Currículo Cultural; Educación Física

Introdução

Inserido no debate curricular que envolve a Educação (Física) brasileira desde o final dos anos 1980, o currículo cultural (CC) se anuncia como uma proposta-aposta que fomenta o diálogo entre a escola e as questões que permeiam a sociedade multicultural, globalizada e profundamente desigual em que vivemos. Resumidamente, se caracteriza pelo modo como seus artistas-professores formulam e dão vida¹ à prática pedagógica por meio das traduções que efetuam das bases epistemológicas que lhe conferem sentido.

O CC se alinha às denominadas teorias pós-críticas do currículo², um amplo conjunto de campos teóricos organizado a partir da “virada linguística”, cujo traço em comum é tomar a linguagem como produtora do real. Pode-se dizer que o CC tematiza as práticas corporais³ por meio de vivências, leituras e escrituras de novas formas de pensar, fazer e dizer sobre elas, a fim de indagar e desestabilizar as relações de poder que as constituem e os modos como as culturas as produzem e influem os que delas participam, apreciam, criticam ou menosprezam (NEIRA, 2015; NEIRA; NUNES, 2006, 2007, 2009a; 2009b; 2020).

Com centralidade na cultura, o CC coloca em evidência os modos de subjetivação criados pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, tensionando a forma como os discentes e também docentes se percebem no mundo, possibilitando que os limites que fixam suas identidades sejam colocados sob suspeita, escancarados, alterados,

¹ Na literatura a respeito do CC, o termo vida não se refere a uma noção médico-científica cara à Educação Física. Trata-se de um conceito filosófico-político como abordado em Agambem (2017).

²Influenciado pelas teorias pós-críticas, o currículo pós-crítico, segundo Silva (1999), Corazza (2001; 2006), Lopes e Macedo (2011), Lopes (2013), entre outros, refere-se a uma perspectiva curricular desenraizada dos paradigmas educacionais modernos e assentados nas noções universais de sujeito, conhecimento, poder e verdade.

³Adotamos a expressão práticas corporais como categoria arbitrária que aglutina as brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, lutas e outras manifestações não capturadas pelos sistemas classificatórios

transgredidos. Não por menos, suas preocupações abrangem a afirmação da diferença e, com ela, a luta por melhores condições de vida. Aposta na produção de novas tecnologias culturais que potencializem práticas de liberdade e ações solidárias face aos imperativos governalizantes e fascistas que nos assombram (NUNES, 2018; NEIRA, 2019; NEIRA; NUNES, 2020; NUNES; SANTOS, 2021). Em termos de Agamben (2017), o CC aposta em forma-de-vida⁴.

Com base nessas intenções, seus sujeitos⁵ são agenciados por princípios ético-políticos que os levam a desenvolver encaminhamentos didático-metodológicos. Tanto uns como outros nunca se encerram em seus próprios termos (NUNES, 2016a). Como a linguagem jamais captura o significado das coisas do mundo, mas sim, as produz, as faz circular ou interditar, os princípios e encaminhamentos não são apartados da prática, tampouco são universais. São produções discursivas derivadas dos embates acerca do significado da educação nestes tempos e se encontram em permanente tensionamento.

Por estar em constante movimento, o CC exige que se continue a pensar, dizer, fazer de outro modo, transgredindo seus limites para, assim, ser mais coerente com o que propõe⁶. Suas mais recentes produções incitaram-nos a apurar o olhar sobre o já dito, a fim de localizar fragilidades

⁴ O filósofo italiano Giorgio Agamben (2015, p. 15) desenvolve a noção de forma-de-vida em contraposição às formas de vida que a modernidade impõe aos seus sujeitos (identidades) tais como professor, aluno, mãe, médica, cantora, ladrão, escriturário, atleta, desajeitada, feio etc. "A forma-de-vida indica viver sem se deixar capturar pelas formatações externas. Afinal, "a vida humana é sempre singular, possibilidade de vida, (...) sempre e primeiramente potência".

⁵ Apesar do currículo cultural emergir nas obras de Neira e Nunes, empregamos o termo sujeito no plural para afirmar que os professores que o colocam em ação fazem suas traduções (CORAZZA, 2016) ao proposto, logo são seus inventores. O que implica dizer que se trata de uma escrita-curriculo, nos termos de Corazza (2004), sempre aberta à contingência e ao inusitado, o que não quer dizer que seja qualquer escrita.

⁶ Fiéis aos propósitos do artigo, não nos interessa o debater o viés culturalista na Educação Física.

teóricas, confusões epistemológicas, explicar o mal explicado, acalmar as ideias apressadas. É urgente reescrever o que foi publicado para que seus artistas-professores possam empregar as ferramentas produzidas e operar a docência com maior rigor científico-pedagógico.

Pautados nas concepções de linguagem e discurso que ancoram o CC, não podemos desconsiderar que os sujeitos (que colocam a proposta-aposta em ação na escola e nos eventos formativos ou aqueles que a ele se opõem) estão sempre imersos numa arena em que se disputam as determinações sociais e históricas e o desejo de sempre serem sujeitos do que dizem. Isso quer dizer que os sujeitos do CC (e os seus detratores) vivem o conflito entre a importância de pertencerem a um discurso que é tido como verdadeiro e válido e a necessidade de se colocarem como sujeitos autônomos do discurso, viabilizando tentativas de produzir um discurso aceitável, promovendo a sua dispersão. Os discursos ocorrem de diferentes modos, inclusive contraditórios ao proposto, exatamente por ser a dispersão uma de suas condições. Afinal, qualquer discurso é incompleto, instável e sujeito às disputas por sentido. Um discurso tanto pode comunicar o sentido pretendido, como culminar em outro em um processo infinito, sem começo absoluto (fundação) ou final (teleológico). Porém, o discurso precisa de estabilidade para que a subjetividade se instaure (aquela que se posiciona e se identifica com os discursos do CC) e coerência para que se tenha a crença daquilo que é dito é plenamente compreendido pelos outros. Há mais! Como ensinou Foucault (2006), o discurso precisa se inscrever no verdadeiro e, para ser aceito, necessita demonstrar estar de acordo com uma ordem discursiva que lhe dê sustentação.

Face ao exposto e diante da larga disseminação da proposta, o presente artigo se dedica à análise da produção científica sobre um dos seus encaminhamentos didático-metodológicos⁷ mais controversos, o

⁷ Mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, resignificação, ampliação, aprofundamento, registro e avaliação.

mapeamento. Na literatura, o mapeamento possibilita a definição da prática corporal objeto da tematização, além de promover as problematizações que constroem seu percurso, logo, ele é tanto a porta de entrada do fazer pedagógico do CC como aquilo que permite aos envolvidos traçarem o caminho da tematização. Entretanto, em alguns textos, a produção científica sobre o assunto se mostra confusa, inconsistente e se hibridiza com outras teorias curriculares. Algumas obras chegam a limitar a definição no CC, desaguando numa certa pluralidade de seu uso e significado, gerando entendimentos como “conhecimentos prévios” ou “conhecimento da realidade”.

A fim de evitar que o mapeamento fique restrito aos limites estabelecidos nesses textos ou contaminado pelos seus sentidos, objetivamos apresentar outra possibilidade de compreendê-lo. Talvez, seja viável reparar algumas linhas da rota traçada pelo CC em seu mapa; cuidar mais da sua dispersão sem pretender controlá-la ou impedir sua transgressão. Esperamos que os produtores e pesquisadores do CC reconheçam a importância de problematizar as verdades em todos os aspectos, inclusive sobre o que se escreve a respeito da proposta; que não efetuem qualquer tradução da prática, mas aquela que só é possível a quem coloca a própria existência e todas as forças e condições que a operam dentro dela por entender a trajetória disputada da construção do significado; que não aceitem a imitação, a repetição do mesmo, a identidade e que possam viver a diferença, isto é, estar aberto a mudança.

Para tal empreitada, a partir de revisão sistemática da literatura produzida acerca do CC, em primeiro lugar, analisamos o modo como o mapeamento foi abordado, identificamos as inconsistências, explicitamos as noções conceituais para sua compreensão em acordo com as bases epistemológicas do CC e, finalmente, utilizamos a força da diferença para incorporar outras ferramentas que permitem a produção dos mapas.

Mapeamento: os limites

Nas obras em que Neira e Nunes (2006; 2009a; 2009b) propõem o CC; naquela organizada por Neira (2007), na qual é publicado o primeiro relato de experiência; na de Neira (2011a), que investigou os princípios e encaminhamentos mediante narrativas produzidas pelos professores que colocam o CC em ação e nas que divulgam as experiências com a proposta (NEIRA; NUNES, 2009b; 2012; 2014; 2016a; 2016b; NEIRA, 2016; 2018; 2019; 2020; 2021), o termo mapeamento é apresentado sem qualquer referencial teórico. A ausência abre brechas para traduções apressadas e influências de outras teorias pedagógicas, principalmente as progressistas e tecnicistas, ambas hegemônicas na história da educação brasileira desde os anos 1930⁸, colocando o CC à mercê das “contaminações” da racionalidade instrumental, a qual critica.

Em Neira e Nunes (2006), o mapeamento é apresentado na seção destinada às orientações didáticas, inicialmente como “coleta de informações do patrimônio da cultura corporal⁹ da comunidade” e, na sequência, como “pesquisa de campo”. O termo é mencionado como título de um quadro explicativo com perguntas que devem ser feitas pelo professor com o objetivo de reunir os dados que lhe permitirão definir a prática corporal a ser tematizada. A explicação sugere a coleta de informações a respeito das características estruturais e administrativas da escola para que sejam consideradas no planejamento das aulas.

Ao discorrer sobre a avaliação, o texto confunde o mapeamento com diagnóstico dos conhecimentos disponíveis aos estudantes. Não à toa, ele é

⁸ Nas primeiras três décadas do século XX, a tendência progressivista da educação foi marcada pelo movimento da escola nova e influenciada pela psicologia do desenvolvimento. A pedagogia tecnicista, identificada com a produção do estadunidense Ralph Tyler, nos anos 1940, foi influenciada pela psicologia comportamental. Ambas foram recontextualizadas e influenciam o fazer pedagógico até os dias atuais (LOPES; MACEDO, 2011).

⁹Neira e Gramorelli (2017) detalham o entendimento de cultura corporal no currículo cultural da Educação Física.

assim utilizado pelos docentes e outros autores do CC em vários momentos. No limite, o mapeamento é apresentado como registro dos dados coletados das observações de campo acerca das práticas corporais; é a descrição de algo que estava desde sempre ali a espera de ser mapeado, denotando a verdadeira essência da realidade em que a prática pedagógica ocorre.

Percebe-se nos primeiros passos do CC marcas das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999), nas quais o conhecimento aguarda ser desvendado, acessado, revelado ou apresentado ao sujeito mediante o método científico empregado por um sujeito neutro e com domínio pleno da razão¹⁰.

A obra organizada por Neira (2007) reúne pesquisas com o CC e inaugura a divulgação de registros da prática. No relato de experiência denominado Projeto Futebol "Soçaité", embora o termo mapeamento não seja empregado, o que se percebe nas linhas introdutórias é, novamente, a noção de coleta de dados. No terceiro livro dedicado à proposta, Neira e Nunes (2009a), de forma bastante densa, aprofundam e ampliam o referencial teórico e apresentam os princípios curriculares¹¹ para a construção da prática pedagógica. Referem-se ao mapeamento como “o primeiro passo”, deixando a cargo do leitor o que venha a ser a partir dos discursos pedagógicos presentes na cultura escolar.

O trabalho seguinte decorreu de uma proposta curricular para o município de São Paulo. Ao contrário das anteriores, Neira e Nunes (2009b) deixam de lado a fundamentação teórica para ilustrar princípios e ações didáticas com fragmentos extraídos de relatos de experiências. A intenção expressa é a de melhorar a compreensão por parte dos professores, tendo em

¹⁰ A título de curiosidade, a teoria do conhecimento presente nas teorias críticas está alicerçado ora na fenomenologia, ora na hermenêutica, ora na dialética. No campo do debate epistemológico da EF, após a publicação de tentativas de classificar a produção na área, alguns autores, que operam sob a marca de uma matriz crítico-dialética, advogam em sua defesa como a mais verdadeira para a EF (realismo científico); negam e desqualificam outras de forma irrefletida ou, no mínimo, sem a devida consistência e rigor científico-filosófico que pleiteiam (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012).

¹¹ Mais adiante, em pesquisa realizada com professores que afirmam colocar o CC em ação, Bonetto (2016) os denominou de (princípios) ético-políticos, ressignificando seus propósitos.

vista fazer acontecer o CC. Em meio a exemplos, surge a seguinte definição: “o mapeamento é a avaliação diagnóstica, os primeiros registros que comporão o diário de campo, relatório ou portfólio do professor ou professora e, por que não, dos alunos e alunas”.

O caráter da obra e a restrição imposta ao termo acabam por instrumentalizá-lo, aproximando-o, mais uma vez, das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 1999), assim como para o estabelecimento da confusão de suas fronteiras epistemológicas. Afinal, mapeamento, em sua dispersão, é apropriado por diversas áreas, da medicina à administração, passando pela segurança pública. Todas elas com sentido estrito de fazer diagnose, ou seja, coletar informações sobre o que acontece de maneira a subsidiar a tomada de decisões.

Mais adiante, Neira (2011b, p. 107), após analisar relatos de experiência de professores que colocam em ação o CC, detalhou:

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento, os professores empreendem variadas atividades.

Entretanto, páginas à frente, restabeleceu a confusão: “uma vez que o mapeamento diagnosticou a cultura de chegada, os registros elaborados pelos docentes facilitam a identificação das insuficiências e alcances das atividades de ensino desenvolvidas” (p. 159).

Antes de avançar na discussão, cabe ressaltar que a concepção de avaliação do currículo cultural (outra questão controversa) foi satisfatoriamente abordada em Escudero (2011) e Müller (2018). O que nos interessa agora é evidenciar o perigo que a instrumentalização do ato de mapear pode gerar àqueles que escrevem e experienciam o currículo

cultural, qual seja, afastá-los do que tenciona essa perspectiva. Do mesmo, confundi-los no tocante às noções conceituais produzidas por Stuart Hall, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Autores que ao seu modo questionaram as noções de cultura, sujeito, verdade e conhecimento produzidas na Modernidade e contribuíram tanto para a problematização dos limiares das teorias tradicionais e críticas de currículo, quanto para a fabricação das teorias pós-críticas (SILVA, 1999; LOPES, 2013), logo, do currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006).

O limiar discursivo estabelecido na produção germinal do currículo cultural indica a presença da força do pensamento tecnicista embrenhada em uma proposta que nega as metanarrativas, os determinismos e o salvacionismo, traços das teorias curriculares elaboradas no século passado. O deslize é absolutamente compreensível. Afinal, no “trabalho de parto” a cisão umbilical não foi suficiente para apagar os vestígios de outras formas de fazer a educação que constituíram e constituem os docentes que se propõem a fazer ou pesquisar o CC. Logo, trazem consigo afetos da escolarização básica e superior que não contemplaram discursos pedagógicos "pós". Vale a penas esmiuçar esse processo para melhor entendermos como o tecnicismo educacional impacta a compreensão de mapeamento.

Nas primeiras décadas do século XX, autores de matriz liberal como John Dewey e os pensadores do movimento da Escola Nova passaram a defender que a aprendizagem ocorresse a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Concepção que Ralph Tyler, no limiar dos anos 1940, salvaguardou na sua obra centrada na sistematização de objetivos educacionais bem definidos, experiências de aprendizagem organizadas e instrumentos de avaliação coerentes. Ao elaborar objetivos para instrução, Robert Mager deu prosseguimento à mudança de comportamentos, prioritariamente cognitivos, mas também, afetivo-sociais e caracterizou o processo avaliativo que deveria conter explicitamente o comportamento observável dos alunos, especificar as condições nas quais o mesmo deve

ocorrer e definir o padrão de rendimento aceitável como critério de mensuração, segundo o qual o nível de desempenho do aluno é considerado satisfatório.

No final dos anos 1950, o psicólogo David Ausubel conceituou a aprendizagem significativa, a qual considera o conhecimento prévio do aprendiz, aquele relacionado ao conteúdo que se pretende ensinar, que o sujeito adquiriu em sua cultura ou em algum momento na escolarização. O conhecimento prévio funciona como ponto de ancoragem para o que será ensinado. A avaliação consiste no ponto de partida para as atividades do sujeito da aprendizagem, confluindo, em certa medida, com a teoria da equilibração majorante de Jean Piaget.

A avaliação diagnóstica surge naquele contexto com a intenção de verificar os conhecimentos considerados prévios aos alunos para dar início ao ensino e distinguir avaliação de medida de desempenho¹². Não obstante, na prática médica, a diagnose tem por intenção detectar os problemas existentes para que se possa buscar a resolução por meio de procedimentos padronizados. Na educação isso não é diferente. Afinal, a noção de conhecimento prévio indica ausência, distorção em relação ao conhecimento que deve ser assimilado, considerado verdadeiro. A avaliação diagnóstica busca constatar o nível de compreensão que os alunos possuem acerca dos conteúdos de ensino e o nível do desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetivas e motoras, a fim de subsidiar o planejamento das aulas tendo em vista a superação das condições verificadas. Trata-se de uma aprendizagem centrada no aluno, tomado como sujeito consciente, cujo desenvolvimento é linear e universal. Essa visão sobrevive ao tempo e às mudanças sociais, se fazendo presente há mais de cinquenta anos,

¹² Mais uma vez a título de curiosidade e para marcar o caráter de disputa do discurso (pedagógico), a avaliação diagnóstica é vista tanto como possibilidade de superação de práticas autoritárias (LUCKESI, 2002), como manutenção das mesmas por classificar as condições de partida dos alunos (HOFFMAN, 2001).

persistindo na concepção de avaliação somativa e na avaliação formativa, tanto na pedagogia neotecnicista baseada no desenvolvimento de competências e habilidades como na pedagogia crítica¹³.

Necessidades e interesses abriram fendas para o recrudescimento da noção de educação compensatória formulada nos primórdios da revolução industrial, e termos como carência cultural, insuficiência, déficit, dificuldade de aprendizagem, entre outros que, em certa medida, depreciam o repertório de saberes dos alunos ou, minimamente, classificam-nos, gerando a instabilidade na relação docente/discente. Nos primeiros escritos do CC isso parece acontecer. Naquele momento, em meio às potencialidades que promove, o CC toma insuficiências de aprendizagem e de organização como pontos a serem observados e superados por meio da atividade de ensino, minimizando o que se propõe.

Também se percebem rastros freirianos¹⁴. O método de alfabetização de adultos¹⁵ desenvolvido por Paulo Freire principia do

¹³ É de bom tom sublinhar que as pedagogias citadas tomam o sujeito como algo dado e universal. O que muda são as teorias de desenvolvimento que lhes dão guarida, apesar de todas tomarem a condição biológica do ser humano para o funcionamento psicológico. Em geral, na pedagogia brasileira, encontramos preponderantemente aquelas que se apoiam na obra de Jean Piaget, para quem o desenvolvimento acontece segundo estágios ordenados e universais; as que se apoiam em Henry Wallon, para quem os estágios sofrem rupturas e retrocessos por conta das emoções que antecedem à linguagem e, principalmente, na obra de Lev Vigostski, para quem o desenvolvimento ocorre por toda a vida impulsionado pelas interações sociais, diferentemente dos dois anteriores que defenderam a adolescência como ponto final. Mesmo não sendo o enfoque deste artigo, alertamos que o CC se ancora em outras concepções de sujeito e aprendizagem.

¹⁴ As propostas de Paulo Freire marcam as primeiras produções do CC, seja de forma direta, com noções como tematização e problematização, que foram ressignificadas, seja por meio do Multiculturalismo Crítico, concepção formulada por Peter McLaren, que afirma a influência de Paulo Freire no seu pensamento. Françaço aponta as aproximações e contribuições do pensamento de Freire para o CC, enquanto Santos (2016) detalhou a desterritorialização dos conceitos de tematização e problematização, inicialmente influenciados pela teorização crítica, e sua reterritorialização no CC, sob influências pós-estruturalistas.

¹⁵ No final dos anos 1950 e começo de 1960, Paulo Freire promoveu diversas iniciativas de alfabetização de adultos em regiões paupérrimas do interior do Rio Grande do Norte. A

universo vocabular dos educandos. Essa ação deve ser realizada no transcorrer de encontros informais com a comunidade. Objetiva-se partir do saber do educando sobre a realidade em que atua. Essa base permite ao educador promover a mediação desses saberes com o universo cultural mais amplo, levando o educando a reconhecer-se enquanto sujeito que conhece a própria realidade e atua sobre ela.

A ideia de valorizar os saberes dos alunos colonizou o fazer das pedagogias modernas, tanto aquelas centradas no professor e no conhecimento, como as centradas no aluno. Sem dúvida, o fato gerou a mudança da relação professor *versus* aluno para professor e aluno, do processo de ensino para o processo de ensino-aprendizagem. Não é por acaso que um dos princípios ético-políticos do CC é o reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade¹⁶ (DUARTE; NEIRA, 2020).

Essa confusão epistemológica tem duas explicações. Em primeiro lugar porque, de modo geral, entende-se que o mapa é um artefato cuja função é demarcar um lugar. Em suas diversas definições, ele é dado como um tipo específico de desenho (plano); é datado histórica e localmente; visa a facilitar a orientação no espaço e fornecer informações sobre ele. O mapa mostra uma área de uma determinada perspectiva. Sua referência é produzida de ângulos específicos, o que limita e, por isso, forja o que se quer ver. Em geral, é visto de cima, do topo, por quem estabelece os limites do território mapeado. Em suma, é uma imagem do lugar numa escala bem menor que a real sem, contudo, dela diferir e, para tanto, transforma coordenadas geodésicas em planos que, por efeito, produzem distorções do

realizada na cidade de Angicos ficou famosa por ter envolvido mais de 380 participantes, realizada em 40 horas e pela presença no último encontro do então presidente João Goulart.

¹⁶Nunes propõe a supressão desse princípio por entender que o termo reconhecimento decorre do pensamento dialético e, por isso, não permite o questionamento da identidade, aspecto central para o CC, sem, no entanto, excluir essa ação da prática pedagógica até para a desnaturalizar a identidade. Nessa direção, Nascimento (2022), por sua vez, apoia-se em Judith Butler para defender o reconhecimento como ato político de valorização dos saberes produzidos pelos grupos minoritários.

observável (isso é explícito no mapa-múndi). Usado de diferentes formas, o mapa é um instrumento que transmite segurança, confiança, dá a rota correta e as alternativas de fuga. Afasta as incertezas e permite o controle e dominação sobre o território que se quer compreender para governar. Como consequência, o significativo mapeamento é vago e costuma ser adotado como sinônimo de descoberta (mapeamento genético), mas também como alternativa para elucidar relações complexas (mapeamento conceitual). Enfim, em termos foucaultianos, é uma estratégia de saber-poder.

Segundo, porque a avaliação diagnóstica é constituída por etapas definidas. Na sondagem se verifica a existência de pré-requisitos necessários à aprendizagem. Com os dados em mãos, o professor planeja as atividades adequadas ao desenvolvimento do aluno e faz o retrospecto do que o aluno fez, informando-o o que aprendeu e como aprendeu. Essa etapa facilita o ajuste do currículo, pois averigua em que grau os conhecimentos prévios foram acionados e o que se deve fazer para superar as dificuldades encontradas, tornando-as necessidades, logo, objetivos. Quando executada antes de iniciar o ensino de um determinado conteúdo, a avaliação diagnóstica fornece informações que alimentam o replanejamento. Em suma, como decorrência da própria estrutura linear do currículo por disciplinas, a avaliação diagnóstica é mais uma atividade de controle do processo de escolarização.

Como se observa, em algumas publicações que abordam o CC, o mapeamento é concebido como meio para apresentar a realidade como dada, concreta, tanto das práticas e espaços mapeados como dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Se assim for, o mapeamento insere-se no paradigma da ciência moderna, calcado na razão, na consciência, no sujeito soberano. Nesse sentido, ele simplesmente contém os dados de um lugar e permite o diagnóstico sobre o que deve ser superado ou governado.

Paradoxalmente, nos pressupostos teóricos do currículo cultural todo conhecimento é tomado como acontecimento, nos moldes da genealogia nietzschiana (NUNES, 2018; NEIRA, 2019; NEIRA, 2022).

Para Nietzsche, enquanto acontecimento, o conhecimento não tem uma origem no objeto, nem no sujeito cognoscente. Ele decorre das suas condições de existência: o encontro de forças diversas que tanto apresentam sua procedência como permitem sua emergência. Seguindo os passos de Nietzsche, Foucault (2006) amplia essa noção e afirma que a efetivação do conhecimento não é natural, tampouco da ordem da revelação, descoberta. Ela decorre de um conjunto de regras arbitrariamente constituídas que determinam o que pode ser dito e o que não pode, que distinguem o verdadeiro do falso. O que há são regimes de verdade. Por isso, a ciência é questionada (sem negar a sua validade) como árbitro único e definitivo do que venha a ser conhecimento. O CC considera as incertezas e a produção de conhecimentos de grupos culturais diversos, ou seja, os saberes científicos e os não científicos (NEIRA, 2020), a fim de compreender os regimes de verdade e seus jogos de força que definem a realidade (as práticas corporais) em cada época e lugar, bem como a verdade do sujeito (no tocante a sua relação com as práticas corporais) - (NUNES, 2018). Não existem conhecimentos insuficientes ou distorcidos. Afinal, seguindo Foucault, o significado das palavras não mantém nenhuma relação natural com as coisas e os significantes não escondem em si uma realidade a ser desvelada pelo processo de significação, pela relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido. O que se tem são perspectivas de vida, formas diversificadas de significar o mundo, produzidas e impostas pelas culturas que se alteram no contato dentro e entre elas, em meio às lutas pela definição do que a realidade e as coisas do mundo significam. Assim, o modo como uma criança, uma adulta, um idoso, uma representante de um grupo étnico, um cientista, um eleitor, um adepto do esporte, da luta, da dança etc. veem o mundo, suas práticas e a si mesmos, depende dos significados que acessam

e as formas como fazem o significativo representar, e todas são, nos seus termos, verdade(s)¹⁷.

Algumas das produções sobre o CC (NEIRA, 2011b; LIMA, 2015; BORGES, 2019; VIEIRA, 2020) indicam o aparente alinhamento do mapeamento às pedagogias que critica ou que pretende superar. Em muitos momentos, o CC é uma hibridização de tendências pedagógicas e de teorias curriculares (NEIRA, 2011b; BARBOSA; NUNES, 2014), em outros, localiza-se entre teorias críticas e pós-críticas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; OLIVEIRA JÚNIOR; NEIRA, 2017), assim como seu modo de fazer varia de fórmulas pré-concebidas, invenções e *laissez-faire*¹⁸ (BONETTO, 2016).

Em apenas dois trabalhos o seu significado se aproxima dos termos pós, borrando os limites fechados pelos outros textos. O primeiro é um vídeo¹⁹ institucional com orientações para professores produzido em 2008 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, cuja finalidade é subsidiar a implantação da política curricular e, o segundo (NEVES, 2018), resulta de uma autoetnografia e etnografias realizadas em escolas situadas na periferia paulistana.

Ambas as produções se referem ao termo como a escrita que a professora ou o professor podem fazer a respeito das práticas corporais, dos sujeitos, das condições do bairro, dos marcadores identitários, dos significados produzidos na e pela comunidade, das condições das fronteiras culturais, dos afetos que circulam. A partir dos dados que produz, dos significados que interpreta, que em termos nietzschianos nada mais é do que uma produção de sentidos, a(o) docente seleciona uma prática corporal cuja

¹⁷ Cabe dizer que essa noção de verdade não significa relativismo, mas, em termos nietzschianos, perspectivismo.

¹⁸ Expressão francesa que caracteriza o pensamento econômico liberal, literalmente, deixar fazer. O termo foi ressignificado no campo educacional para ilustrar aulas sem compromisso com questões pedagógicas. O autor apresenta mais um significado para o termo ao referir-se às práticas de docentes que entendem que as aulas do CC não requerem regulação e controle.

¹⁹ Disponível em <https://youtu.be/eqmmlcun0ZY>. Acesso em 25 jun. 2022.

condição de existência, seus códigos de comunicação e linguagem²⁰ possam ser articulados com o projeto político da escola e, assim, tematizá-la em conjunto com os alunos e alunas. Enquanto escrita, explicam que a ação de mapear é constante, assim como o processo de significação, pois outras representações emergem diante das problematizações que as vivências suscitam, tanto as que ocorrem nas aulas como aquelas que mobilizam estudantes e educadore(a)s a verem o mundo para além dos limites das aulas.

O mapeamento como arte de criar mundos

Enquanto um mapa é compreendido como um objeto, um artefato cultural, a cartografia é tomada como um conjunto de estudos e operações que, por meio de observações diretas e interpretações de documentos, visa à construção de mapas e outras formas de comunicar fenômenos, territórios e aspectos socioeconômicos, bem como a difusão e modo de utilização e estudo desses registros. A teorização pós-crítica ressignifica esses conceitos.

O mapeamento no CC é uma arte de produzir mapas, uma cartografia, entendida como ferramenta para escrever, pensar, ler e atuar no mundo; ferramenta que à medida que permite ao professor descrever o território, o inventa. Mapear é criar ficções e, assim como faz o escritor José Luiz Borges²¹, conduz a aventuras múltiplas, cria mundos. É a ação de partida para viagens (aulas) inesperadas no CC que, como tal, precisa ser elaborada, planejada. O mapeamento permite aos viajantes (docentes e discentes) pensarem e artistarem o plano da viagem, do estudo, das aulas e contribui para a reelaboração ininterrupta do traçado diante dos percalços da

²⁰ Essa questão é amplamente debatida em Nunes (2016a) e Neira e Nunes (2021).

²¹ Publicada originalmente em 1944, a obra *Ficções* é considerada um divisor de águas da literatura mundial. Seus enredos permitem múltiplas leituras, antecipando o debate contemporâneo em que o significado de um texto é dado pelo leitor, e não somente pelo autor.

caminhada, da navegação, da experiência da viagem aos prazeres e desprazeres do acontecimento-aula, dos conhecimentos e das invenções. Abre ao professor a possibilidade de (re)traçar seu caminho, suas escolhas, ou seja, tomá-lo como tecnologia que lhe permita ver-se, narrar-se, governar-se e, assim, pensar em um cuidado de si na ação docente, quiçá pode fazer o mesmo com os discentes. O mapeamento é uma atividade ética, que não se apoia em modelos determinados, tampouco em fins metafísicos e moralizantes. Para tanto, ressignifica a noção de cartografia de Gilles Deleuze, que desenvolveu uma concepção peculiar a partir das conversas com Michel Foucault. Deleuze (2012) se referia ao colega como cartógrafo. Essa denominação decorre do uso que Foucault fez da arqueologia e da genealogia como cartografia dos discursos, isto é, uma descrição histórica e panorâmica de domínios discursivos que constituem os jogos de força produtores das estratégias de saber-poder e como esses jogos constituíram e constituem os dispositivos que operam, regulam, delimitam a sociedade ocidental moderna e, quiçá, suas influências globalizantes. Uma cartografia/pensamento.

Na introdução de *Mil platôs*, obra em parceria com Felix Guattari, encontramos referências à cartografia como princípio do rizoma, tido como conceito para operar o pensamento em oposição à representação, quando entendida como reflexo do real²². Inspirado na Botânica, o pensamento rizomático não possui um centro de onde se possam traçar linhas, ou melhor, um centro (o sujeito da consciência - o professor de EF) que dá origem e

²² Cabe reforçar que a noção de representação adotada no currículo cultural não é a mesma criticada na filosofia deleuzeana. O currículo cultural não a toma como cópia da realidade, o que aprisionaria o significado para sempre. No currículo cultural, a representação é produzida discursivamente, funciona como simples identificação com a realidade, pois não é cópia desta. Ela é semelhança e diferença em um mesmo espaço e composta pela repetição – que quando repete acaba por criar algo novo por meio da não semelhança com o real (HALL, 2016). O controle da representação é o foco dos Estudos Culturais. Não por menos, no currículo cultural o significado da coisa representada (judô, judoca, dojô, por exemplo) é vivenciado, identificado, seus discursos são problematizados e colocados abertos para novas disputas, novas criações.

conduz o pensamento de forma linear, progressiva, hierárquica. O rizoma nega os binarismos consciência e inconsciência, natureza e história, corpo e alma, que marcaram a tradição do pensamento moderno para afirmar multiplicidades, porém, não toma as categorias de diferença, variação e subdeterminação como formas de oposição ao uno (unidade natural do ser, das coisas, identidade e determinação), tradicionalmente debatidas na Metafísica. O pensamento deleuze-guattariano é uma atividade ética, na qual não há modelos, tampouco fins transcendententes. Recusa qualquer conforto moral ou direção histórica, como querem as pedagogias modernas, quer sejam as críticas ou tradicionais.

Deleuze e Guattari concebem o rizoma como um caminho/pensamento no qual as ideias, os conceitos, criam um plano sem hierarquias, sem continuidade, ao mesmo tempo conectado e aberto à mudança, à contingência, à transformação. O rizoma apresenta múltiplas (adjetivo) entradas, o que indica pensar com o múltiplo (substantivo)²³, recusando a realidade e a linguagem como instâncias representativas, e o sujeito como estrutura enunciativa. Reforça-se, então, que o docente não é soberano na produção do mapa, na escolha de seus traçados, nem tampouco o mapa é a cópia do lugar que observa.

Os autores pensam os mapas como objetos estéticos, que podem ser dobrados, abertos de diferentes formas. Jamais se fecham em si mesmos, nos seus enquadramentos e limites. São modificáveis, nunca se definem; servem para produzir interpretações, inquietações; incorporam crenças e valores culturais ao figurarem e reconfigurarem o espaço. São poéticos, estratégicos, políticos, em hipótese alguma, canônicos. Sendo produções repletas de sentidos, os mapas não podem ser tomados como verdades absolutas. Sendo maleáveis, é impossível toma-los como cópia, imitação ou

²³ Para saber mais sobre a noção de multiplicidade em Deleuze, ver a obra *Bergsonismo* (2012) e a conferência ministrada em 30 de novembro de 1969, traduzida por Diego de Matos Gondim.

plágio. Podem mostrar e produzir caminhos, mas não podem contê-los. Em suma, mapas se referem a conjuntos de linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo entre corpos de qualquer natureza, produzindo o pensamento.

Vejam os seguintes exemplos: um mapa de *um patrimônio cultural e intangível do Brasil, o samba (música); que congrega a prática corporal samba (dança)*. O traçado desse mapa mostra diferentes linhas que compõem a relação entre o samba e o sambista. O samba é um território próprio. O sambista, outro território. Há, nesse fluxo, linhas duras ou molares, que organizam os territórios: o território “samba”, com seu ritmo, suas sincopas, suas ancestralidades, suas histórias de origem, seus espaços de prática, suas letras que narram o cotidiano de muita gente; e o território “sambista”, com sua ginga, malemolência, passadas, olhares, roupas e adereços, história de vida marcada a ferro, suor e resistência. Também há linhas flexíveis ou moleculares que promovem as negociações necessárias para estabilizar os territórios (as estratégias do sambista para com o samba e vice-versa - o modo como dança, canta, toca, assiste e o modo como a ancestralidade, o espaço, a música marca a cadência para quem dança, canta, toca, assiste). Finalmente, há linhas de fuga, que permitem desmanchar as relações, traçando um devir (devir-sambista do samba e devir-samba do sambista)²⁴. Tanto o samba, quanto o sambista estão sempre escapando de qualquer tentativa de captura. Isso é possível observar nas suas transformações (escolas de samba; samba-de-roda, samba-canção, samba-enredo, partido alto, pagode, finalidades, espaços, coreografias, arranjos musicais, instrumentos) e nas suas influências (bossa-nova; funk dos pancadões; carnaval; festas), nas quais tanto há jogos de contenção (daí suas novas configurações) como afirmação da diferença (daí as possibilidades do devir). Essas linhas são impartíveis e imanentes umas às outras. Um mapa será, portanto, o conjunto de linhas como composição de forças do encontro

²⁴ O devir não se refere ao que se foi, é ou virá a ser. Devir se vive na experiência do acontecimento.

entre samba e sambista. A cartografia é o acompanhamento das linhas, é o caminho/pensamento que permite a análise de suas forças, que não cessam, pois estão sempre em movimento. Não por menos, nesse movimento, a marcação do surdo e a chamada do repique levantam almas, sacodem a poeira e fazem com que muitos deem a volta por cima, se reinventem, se ressignifiquem, um processo permanente de criação.

Para Deleuze e Guattari, ao configurar o território, a cartografia inventa um mundo, produz seus lugares, territorializa e desterritorializa significados, cria interpretações contaminadas do espaço, dos sujeitos, das práticas. Abala os limites da representação. Ela vem sendo usada como possibilidade para traçar percursos inimagináveis para a pesquisa, engendrando o artista-pesquisador²⁵.

Os autores disponibilizam elementos para vislumbrar e, assim, criar o mapeamento no CC como ato de traçar um caminho/pensamento/prática. Prática docente que implica na produção do pensamento sobre o território que habita seu trabalho. Prática do pensamento que ao descrever as ficções do espaço, das características das práticas, da escola, das aulas, dos saberes, dos praticantes, dos artefatos, dos afetos, dos jogos de força etc., inventa possibilidades de viver o território de outros modos. Ademais, sendo múltipla, a escrita/pensamento do mapa nunca é definitiva.

O mapa criado é sempre ligado a outros mapas e nunca pode ser enquadrado, definido, limitado. O mapa é uma representação, em termos foucaultianos, enquanto prática discursiva e não discursiva, aberto à dispersão e ao jogo da diferença, logo aberto às novas escritas, pensamentos, olhares, pois, no caso, a vida, as práticas corporais, os sujeitos, estão sempre em trânsito, em mudança, em luta pelo controle do significado colado na

²⁵ A cartografia deleuze-guattariana tem influenciado autores brasileiros a formular um operador metodológico de pesquisa que acompanhe os fluxos que constituem o presente de forma crítica, o que incentiva pensar estratégias de resistência aos modos de subjetivação promovidos pelo capitalismo atual, que se faz neoliberal.

representação por meio das relações de poder, em permanente devir e, ao mesmo tempo, transgredindo os limites que definem a representação. Nessas condições, o mapeamento afasta-se, contrapõe-se ao divulgado como registro da coleta de informações, avaliação diagnóstica ou cópia da realidade investigada²⁶.

Na escrita-curriculo do professor-artista do CC, o mapeamento cria possibilidades para que o mapa a ser traçado nas aulas atente ao acaso, às contingências que emergem no devir-aula. Nessas condições, convoca seus sujeitos, sujeitos da arte-pesquisa-docência-curriculo, a fazer uma reflexão bem peculiar. Uma vez cientes da problemática do traçado delineado, que outros caminhos poderiam ocorrer e, com isso, outras vivências, outras experiências de si, outras formas de pensar, os sujeitos que escrevem o currículo empreendem uma cognição capaz de conhecer em profundidade os processos que o constituíram, a força dos discursos enunciados, seja pelo professor ou pelos alunos, seja pelas práticas corporais que circulam na aula ou fora dela, a fim de que esse encontro possa ser cuidado e favorável à forma-de-vida. Como estratégia da escrita-curriculo, o mapeamento deve ser mais capaz de inventar formas de ver e falar acerca do mundo do que propriamente reconhecê-lo para transmitir verdades por meio de métodos, técnicas de ensino, seleção e formas de organização dos conhecimentos.

Se na cartografia convencional se escrevem mapas dos territórios a fim de governá-los, o princípio da cartografia permite ao CC a confecção de mapas a fim de desmobilizar as formas de governo, o poder. Justamente por

²⁶ Mais uma vez recorremos à genialidade de Borges. Em um texto de um parágrafo, *Sobre o Rigor da Ciência*, escrito em 1946, o autor trata da relação mapa-território, em um suposto relato de viagem, gênero marcado pelo hibridismo entre documentário e narrativa ficcional, na qual um mapa do território é feito na proporção exata das coisas presentes no território mapeado. O fragmento deixa transparecer que a prática cartográfica e o mapa constituem um hibridismo semelhante às descrições científicas entre um elemento matemático e outro ficcional. Aqui, reforçamos a visão de Borges sobre o ato de mapear e tomamos o famoso ditado “O mundo é um livro e quem não viaja lê somente uma página” como metáfora que define a relação entre a percepção do viajante-professor, o conhecimento científico e o território a ser mapeado/vivido.

isso, no CC, se mapeiam as práticas corporais, seus códigos, significados, sujeitos, relações, agenciamentos, desejos, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, jogos de verdade, modos de objetivação e subjetivação, a fim de fomentar produções, em termos foucaultianos, tanto de uma estética de si como de práticas de liberdade (NUNES, 2018). Pautado no pensamento cartográfico de Foucault, Deleuze e Guattari, ou melhor, criando a partir de suas noções conceituais, o mapeamento no CC produz interpretações que operam como ferramentas para desmontar os dispositivos de poder, práticas que desemaranham suas tramas e potencializam a resistência aos seus modos de objetivação e subjetivação, enfim, de promoção de forma-de-vida.

Se o CC se ancora (também) na filosofia da diferença, o mapeamento encontra na cartografia deleuze-guattariana a possibilidade de fazer da escrita-curriculo uma escrita/pensamento, uma docência-artística. O mapeamento possibilita o mergulho na geografia dos afetos, dos movimentos e intensidades que marcam as relações entre alunos, alunas, professores, professoras, culturas e conhecimentos. O mapeamento, assim, não se limitaria a um processo informativo anterior às aulas. Ele é o próprio espírito das aulas e acontece o tempo todo, como fazem crer algumas passagens das obras citadas.

Não pretendemos descrever passos ou etapas a serem seguidos, tencionamos sugerir alguns encaminhamentos a partir das experiências vividas (NEIRA; NUNES, 2006, p. 247).

Os tópicos a seguir não podem ser lidos e compreendidos de forma moderna, ou seja, universal, reducionista e mecânica. As discussões que seguem devem ser tomadas como linhas de fuga que abrem múltiplas possibilidades para a escrita do currículo (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 234).

Para realizar o mapeamento, o professor pode ousar da maneira que quiser, não existe um único jeito de se fazer, a multiplicidade de possibilidades será definida

por ele, pode utilizar uma música, um vídeo, uma imagem, uma vivência, um bate-papo. E geralmente ao anunciar o que será tematizado, os próprios estudantes já manifestam seus olhares sobre a prática corporal escolhida, atribuindo diferentes significados sobre ela e seus participantes (NEVES, 2018, p. 73).

Mapear: olhar o mundo, criar ficções

Construir mapas, tramar os caminhos e as aventuras do CC é, antes de tudo, mergulhar nos desejos, nas marcas e jogos de força que fixam limites, nas fronteiras culturais que fecham a representação para colocá-la no jogo da diferença e abrir a possibilidade da ressignificação (sempre temporária) das práticas corporais e de si mesmo. Essa condição, colocam Neira e Nunes (2009b), implica que docentes do CC assumam uma atitude etnográfica, isto é, em alguma medida, acessem a cultura em que a prática corporal ocorre e interpretem seus códigos e linguagens, a fim de promover leituras ancoradas nos saberes produzidos e atentos às forças que a governam. Isso quer dizer adotar na pesquisa a atitude do vadio e da vadia²⁷ (SANTOS, 2021), que ao escancararem sua "forma-de-vida" são vistas como ameaças à ordem estabelecida.

Ao contrário do etnógrafo clássico, que ficava imerso nas culturas de povos denominados primitivos, ou do flâneur europeu que caminha na urbe, adotar a atitude do vadio e da vadia representa o modo de ação do etnógrafo urbano destas terras, que em tempo de impactos promovidos pelas novas tecnologias de comunicação, pela intensificação dos dispositivos de controle, com o escancaramento do permanente estado de exceção em que nos encontramos, confronta-se com um mundo saturado de informações, de

²⁷É bom afirmar que não se está a impor ou fixar uma identidade ao vadio ou à vadiagem, mas a reforçar sua condição de impossibilidade de captura pelo capitalismo para assim tomá-la no que pode produzir.

estratégias de regulação, necropolíticas e biopolíticas contraditórias, atravessado pelo capitalismo globalizado, mas, também, pela alegria e resistência dos saraus da periferia, rodas de samba, grafites, torcidas de futebol, bancos das praças, adesivos das traseiras dos caminhões, modas de viola, piadas e tantas outras possibilidades que tornam inoperantes os dispositivos de domínio e poder. Aqui arriscamos a propor que etnógrafos-cartógrafos adotem como exemplo as atitudes do vadio e da vadia, figuras híbridas e, ao mesmo tempo, nômades. Andam na vida, fazem mapas, cartografias sociais, a fim de resistir e potencializar forma-de-vida.

A atitude da vadiagem consiste em sair dos muros da escola e sentir os cheiros, os aromas, os odores e sem critérios de seleção, mas com a sensibilidade aflorada, vislumbrar pessoas em seu território, suas marcas identitárias, alegrias e horrores. Não se trata de delinear o cotidiano. Vadiar, nesse caso, é estar aberto ao inesperado, perceber o que não se vê no visível. É traçar, em termos deleuze-guattarianos, linhas que desterritorializam e reterritorializam espaços de modo completamente diferentes ao já dado; não mais imitação, mas captura de códigos, aumento de valências, verdadeiros devires que empurram a desterritorialização cada vez mais longe (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Como propõe Foucault (2009), é transgredir limites, afirmando-os ilimitados.

Quando adotam a atitude da vadiagem, o professor e a professora se dão conta dos dribles mágicos dos campinhos de terra, olham para o céu em busca das manobras “dos” pipas, partilham da emoção dos infantis que se equilibram no meio-fio das calçadas, observam as disputas de corridas de palito de sorvete nas corredeiras das sarjetas, escutam as batidas do pancadão, a cadência do samba, sentem o remelexo do forró e o ritmo frenético do psy, pulam do céu para o inferno das amarelinhas riscadas no chão, recortam as roupas das fotos das revistas para vesti-las nas bonecas e bonecos de papel, descem a ladeira de skate, colocam o rei em xequê embaixo de uma árvore e a bola na caçapa da vida, participam da reunião familiar no quintal para uma apresentação de dança dos crianças, observam

a imitação dos heróis e heroínas dos desenhos animados. Acompanham as senhoras mais velhas, as crianças mais novas, os jovens, as adultas, as pessoas trans, *queers*, fluidas... vão com tudo e com todas e todos na tentativa de cartografar territórios e significados, compreender os sentidos dos artefatos e valores que criam afiliações, se lançando em múltiplas temporalidades e espacialidades, quer com as roupas de personagens midiáticos do cosplay, quer com as dos ídolos do basquete ou do futebol, quer com cortes de cabelo que reforçam a negritude ou a juventude.

Pensar o etnógrafo/cartógrafo a partir da atitude do vadio e da vadia é estar aberto às narrativas dos sujeitos comuns, escondidas em meio às representações que circulam na urbe. Por conta disso, não há perguntas fixas, métodos determinados, roteiros pré-estabelecidos, sem, no entanto, abandonar os saberes (científicos ou não) para realizar tal empreitada. O que se tem é a curiosidade, o desejo de imergir nas cenas que se articulam entre apartamentos, casas, barracos, ruas, vielas, becos, barrancos, praias, montanhas e sertões. Ver a vida fluir no entorno da escola e o pulsar dos sujeitos da cultura. O que importa é sentir, ver e ouvir narrativas múltiplas em tempos e espaços próximos e distantes, assim como escutar os silêncios. Importa aceitar o desafio de saber interpretar o que tudo isso diz sobre a vida local e a relação dos sujeitos com a sociedade mais ampla. Todo esforço para fazer um mapa e trazer para o currículo as impossibilidades da identidade e a potência da diferença com as memórias pessoais, coletivas, sociais, bem como as práticas discursivas, não discursivas, languageiras ou ainda não capturadas pelas linguagens que as produzem e as fazem circular. Traçar a cartografia das práticas corporais, seus sujeitos, espaços, artefatos, assim como da escola, das aulas, da docência, dos encontros é mapear a política e a poética dos lugares em que se situa.

Por enquanto, é assim que estamos a pensar, escrever, dizer, fazer o mapeamento no CC.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- AGAMBEN, Giorgio. *O uso dos corpos*. São Paul: Boitempo, 2017
- BONETTO, Pedro Xavier R. *A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire fórmula*. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- BORGES, Clayton César O. *Governo, verdade, subjetividade: uma análise do currículo cultural da Educação Física*. 2019. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.
- CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. *Araucárias*. Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Lisboa, Portugal: Edições70, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora34, 2000.
- DUARTE, Leonardo de Carvalho; NEIRA, Marcos Garcia Currículo cultural da Educação Física: a produção de uma pedagogia engajada. *Humanidades & Inovação*. Palmas. v.7, n.8. p. 282-300, mar. 2020.
- ESCUDERO, Nyna Taylor G. *Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica*. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae224920111977>.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Prefácio à transgressão. In: *Ditos e Escritos III: Estética, literatura, pintura e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 28-46, 2009.
- FRANÇOSO, Saulo. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200017>.

GONDIM, Diego de Matos. Teoria das multiplicidades em Bergson. Tradução de conferência *Ipseitas*, São Carlos, vol. 6, n. 1, pp. 416-419, jan-jun, 2020.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. *Mediação*, Porto Alegre: 2001.

LIMA, Maria Emília. *Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física*. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, Porto, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2002.

MÜLLER, Arthur. *A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas*. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Arthur. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030>.

NASCIMENTO, A. S. *Queerizando o currículo cultural de Educação Física: apostando na produção de novos marcos de reconhecimento a partir das cenas didáticas*. 2022. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. *O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectivados seus autores*. 2011a. 323 f. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física*. São Paulo: Blucher, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. *Dialogia*, São Paulo, v. 02, n. 14, p. 195-206, 2011c. DOI: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N14.3112>.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 06, n. 31, p. 276-304, mai/ago, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723816312015276>.

NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Labrador, 2017.

- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: relatos de experiência*. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2019.
- NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020
- NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da educação física cultural. In: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; NASCIMENTO, C. P. (orgs.) *Ensino de educação física e formação humana*. Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.
- NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022.
- NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.38103>.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. *Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem*. In: NEIRA, Marcos Garcia. *Ensino de educação física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009a.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. (orgs.). *Praticando estudos culturais na educação física*. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009b.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (orgs.). *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira*. Curitiba: CRV, 2018.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (orgs.) *Educação Física escolar*. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 25-43.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer,

ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. (orgs.). *Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

NEVES, Marcos Ribeiro. *O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes*. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Mario Luiz F. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz F. (orgs.) *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016a.

NUNES, Mario Luiz F. Educação Física na área de códigos e linguagens. NEIRA, Marcos Garcia; NEIRA, Mario Luiz F. (orgs.). *Educação Física cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016b.

NUNES, Mario Luiz F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, Celina. (org.) *O Ensino Fundamental: planejamento a prática pedagógica*. Curitiba: Appris, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida. Da impossibilidade do flunar à potencialidade do vadiar: etnografia e Currículo Cultural. *Linhas Críticas*, 2021, 27, e38933.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da Educação Física. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e198117, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698198177>.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. *Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana*, 2017a. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017a.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: PONTES JÚNIOR, J. A. F. *Conhecimentos do professor de Educação Física escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 13-62.

SANTOS, Ivan Luís. *A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física*. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Rubens Gurgel. *Conceitos em torno de uma Educação Física menor*: possibilidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva. 2020. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

Data de registro: 26/06/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Apresentação do Dossiê

“Educação, produção de subjetividade e cuidado de si: a atualidade de A hermenêutica do sujeito”

Sílvio Gallo*

Alexandre Filordi de Carvalho**

Entre 6 de janeiro e 24 de março de 1982, as aulas de Michel Foucault no Collège de France giraram em torno do que ele definiu como uma “hermenêutica do sujeito”. No resumo preparado para o *Annuaire du Collège de France* ele assim indicava: “o curso deste ano foi consagrado à formação do tema da hermenêutica de si. Tratava-se de estudá-lo não apenas em suas formulações teóricas, mas de analisá-lo em relação a um conjunto de práticas que tiveram uma grande importância na Antiguidade clássica ou tardia” (Foucault, 2004, p. 597). Como se sabe, o curso foi dedicado ao estudo da noção grega de *epiméleia heautoû*, que os latinos denominaram *cura sui* e que Foucault denominou, em francês, *souci de soi*. Em português, desde a primeira tradução do volume III da *História da Sexualidade*, convencionou-se traduzir por *cuidado de si*. Outra noção que aparece nas

* Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1ª. E-mail: silvio.gallo@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3808560029763904>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>.

** Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), e em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. E-mail: afilordi@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5589093016557658>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4510-9440>.

aulas de 10 de fevereiro e de 10 de março é a de *parrhesía*, que seria estudada a fundo nos cursos seguintes, em 1983 e 1984.

Frédéric Gros, responsável por estabelecer a edição de *A hermenêutica do sujeito*, comentou sobre a ambiguidade deste curso, que o tornou singular na trajetória do filósofo. Depois dos cursos centrados na análise da biopolítica, até 1979, Foucault, em 1980, estudou a problemática da *confissão* como técnica de si entre os primeiros cristãos (*O governo dos vivos*) e, em 1981, no curso *Subjetividade e verdade*, a questão dos prazeres na Antiguidade greco-romana. Enquanto o material estudado no curso de 1980 apareceria como fonte central no volume IV da *História da Sexualidade* (que só seria publicado em 2018), a temática do curso de 1981 estaria presente no seu volume III (*O cuidado de si*), que logrou ser publicado às vésperas da morte de Foucault, em 1984. Segundo Gros (2004, p. 614), “o curso de 1982 tem como referência básica exatamente o mesmo período histórico que o curso do ano precedente, porém, com um novo quadro teórico, o das práticas de si”. Neste curso, a atenção voltou-se para o cuidado de si; a *parresia*, que já despontava ali, seria analisada a fundo nos cursos seguintes.

Com relação ao comentário de Gros, precisamos, porém, atentar para um detalhe. Ainda que o estudo das técnicas de si não tivesse sido central no curso de 1981, ele aparece com destaque no quadro dos estudos de Foucault já em 1980. Após ministrar suas aulas no Collège de France entre janeiro e março estudando as técnicas de si entre os primeiros cristãos, além das conferências e dos debates realizados nos Estados Unidos nos meses de outubro e de novembro, o tema das técnicas de si passou a ser central. Curiosamente, duas conferências realizadas no Dartmouth College em Hanover, New Hampshire, tiveram por título *Truth and Subjectivity* (Verdade e Subjetividade) e *Christianity and Confession* (Cristianismo e Confissão). Em Berkeley, na Universidade da Califórnia, no mesmo período, Foucault fez duas conferências no quadro das Howison Lectures, com praticamente o mesmo conteúdo, com o título geral de *Subjectivity and Truth*. Percebe-se que nestes trabalhos nos Estados Unidos realizados entre os cursos na França de 1980 e 1981 o filósofo abordou os mesmos temas já

trabalhados no início do ano e que seriam reforçados logo depois, no início do ano seguinte.

Os textos das conferências estadunidenses, preparados originariamente em inglês, só seriam publicados em francês em 2013, sob o título muito apropriado de *L'origine de l'herméneutique de soi* (A origem da hermenêutica de si, fazendo alusão àquele que viria a ser o título do curso de 1982). Nas conferências de Berkeley e Hanover, Foucault (2013, p. 37 e ss.) faz referência aos três tipos de técnicas estabelecidas por Habermas, a saber: técnicas de produção; técnicas de comunicação; e técnicas de poder, propondo introduzir um quarto tipo, as técnicas de si, assim caracterizadas:

[...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, por eles mesmos, um certo número de operações sobre os próprios corpos, sobre as próprias almas, sobre os próprios pensamentos, sobre a própria conduta, e isso de maneira a transformam-se eles mesmo, modificarem-se eles mesmos e esperar um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural etc. Chamemos este tipo de técnicas como “técnicas de si” ou “tecnologia de si. (Foucault, 2013, p. 38)

Vemos, então, que o problema das técnicas de si estava presente no horizonte investigativo de Foucault pelo menos desde 1980, de modo que pensamos ser apropriado dizer que esta problemática marcou seu trabalho nos anos finais de sua vida. Em um debate realizado na Universidade da Califórnia em Berkeley, no dia 23 de outubro de 1980, encontramos outra pista importante para bem compreendermos as explorações teórico-conceituais do filósofo nesta época. Respondendo a uma pergunta, ele explica o que entende por “si”, quando fala em técnicas de si ou cuidado de si, por exemplo:

Como vocês sabem, não temos [o equivalente da] palavra “*self*” em francês; é uma pena, porque penso ser uma boa palavra. Em francês, temos duas palavras, “sujeito” e “subjetividade”, e não sei se vocês usam com frequência “subjetividade”, penso que não. Vejam: por “si” eu entendo o tipo de relação que o ser humano enquanto sujeito pode ter e nutrir com ele

mesmo. Por exemplo, o ser humano pode ser, na cidade, um sujeito político. Sujeito político, isso quer dizer que ele pode votar, ou que ele pode ser explorado pelos outros etc. O si seria o tipo de relação que este ser humano enquanto sujeito tem com ele mesmo numa relação política. Podemos chamar isso de “subjetividade” em francês, mas não é satisfatório, eu penso que “si” é melhor. E este tipo de relação do sujeito consigo mesmo é, eu creio, o *alvo* das técnicas... (Foucault, 2013, p. 131).

Com as técnicas de si, articuladas com as técnicas de poder, de comunicação e de produção, Foucault introduz toda uma nova dimensão para se pensar o sujeito. Se o sujeito é um efeito das relações de poder, se está sempre assujeitado pela relação com os outros, ele pode também agir sobre si mesmo, transformando-se. Se, como vemos no trecho citado acima, o sujeito político, que está sujeitado ao contexto político e por isso pode agir politicamente, estabelecer uma relação consigo mesmo, também podemos pensar este tipo de relação com os sujeitos da educação, professores e estudantes. Se em *Vigiar e Punir* Foucault desvendou os meandros da escola como instituição disciplinar, como instrumento de sujeição dos indivíduos pela disciplina, pode-se pensar que o mesmo sujeito da disciplina é capaz de agir sobre si mesmo, transformando-se. E só é capaz de fazer isso justamente por estar sujeitado aos jogos disciplinares, o que abre um novo horizonte para o trabalho educativo e o para o pensar educacional, por exemplo, como heterotopia (Gallo, 2015). O que vemos na *Hermenêutica do sujeito*, também, é a exploração de Foucault em torno do que poderia ser uma “psicagogia”, isto é, uma condução da alma, uma condução de si mesmo, aos moldes daquilo que é, na pedagogia, uma condução a um dado saber.

Pensando nos horizontes que este curso abriu para novas dimensões do pensamento educacional, convidamos pesquisadores brasileiros e estrangeiros para se debruçar por diferentes aspectos desta perspectiva, compondo o leque amplo e diverso de artigos que apresentamos a seguir, neste dossiê composto por 11 artigos de 19 autoras e autores. Afinal de contas, 40 anos após a realização de *A hermenêutica do sujeito*, sua fortuna

crítica pode ser ampliada de maneira indelével para a relação pensamento foucaultiano e educação.

Abrimos o dossiê com o artigo *Tessituras: entre A Hermenêutica do Sujeito e a Educação*, de autoria de Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga Neto, que se propõe a estabelecer conexões entre as temáticas abordadas no curso de Foucault com o campo educativo. Os autores ensaiam uma interessante diferenciação entre pedagogia e Pedagogia, de modo a destacar a função subjetivante da educação escolar, além de discutir a inversão moderna entre o cuidar de si e o conhecer a si mesmo, analisada por Foucault, com seus efeitos na educação.

O fluxo segue com *Por uma semiologia prazerosa de A Hermenêutica do Sujeito*, de Alexandre Freitas e Adalgisa Ferreira. Neste artigo, os autores se valem da semiologia inspirada em Roland Barthes para interrogar como se tem feito a recepção da voz de Michel Foucault em seu curso de 1982 na forma de livro impresso, de modo que essa voz só pode ser acessada pela sua materialização na palavra escrita. Os autores advogam que essa forma específica de contato com a voz de Foucault interfere diretamente nos modos de interpretação e apropriação de suas palavras.

Em seguida, damos lugar ao artigo de autoria de Júlio Roberto Groppa Aquino e de Cintya Regina Ribeiro, *O cuidado de si na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema*. Este texto mapeia 51 artigos publicados em diferentes periódicos brasileiros da área de Educação, ao longo dos últimos 18 anos, desde a publicação no país da tradução do curso de Foucault, mostrando a fecundidade da noção de cuidado de si para o pensamento educacional.

Em *Cuidado de sí e Innovación educativa - Diálogo e ironía*, os autores mexicanos Ana Maria Valle Vázquez e Marco Antonio Jimenez Garcia analisam as inovações que podem ser provocadas no campo educativo pela noção de cuidado de si. Centram sua análise no diálogo e na ironia como práticas que possibilitam ao sujeito contemporâneo experimentar a novidade do cuidado de si em suas vidas.

O artigo *Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de Hermenêutica do*

Sujeito, de Pedro Angelo Pagni e Divino José da Silva, foca a problemática ética introduzida por Foucault com a perspectiva do cuidado de si para buscar suas implicações no campo educativo. Os autores denunciam a perspectiva moralizante da educação moderna, que abandonou a dimensão ética da amizade e da estética da existência, problematizando algumas condições para sua recuperação.

Oscar Orlando Espinel-Bernal, pesquisador colombiano, dá continuidade à reflexão ética com o artigo *Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí*, no qual foca os exercícios espirituais da leitura e da escrita no processo de construção ética de si mesmo. Segundo o autor, desta ética da palavra, implicada na leitura e na escrita, deriva uma escrita de si que permite ver as práticas de ensino, formação e pesquisa por outros ângulos.

No texto *Recusando o momento cartesiano: como equipar-se em psicologia e educação?* Rosimeri de Oliveira Dias e Heliana de Barros Conde Rodrigues fazem a experimentação de “arrancar de si o momento cartesiano”, identificado por Foucault como o responsável pelo esquecimento do cuidado de si na modernidade. As autoras focam sua problematização nos efeitos do momento cartesiano na psicologia e na formação de professores, buscando elementos para pensar esses dois campos diferentemente.

A questão da educação de surdos no Brasil de nossos dias é a base da qual partem Vanessa Regina de Oliveira Martins e Gabriel Silva Xavier Nascimento no artigo *Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva*. As explorações conceituais e analíticas de Foucault são utilizadas para analisar o acontecimento educativo que se produz na sala de aula inclusiva com a presença do intérprete de LIBRAS: que diferenças são produzidas em um tal contexto?

O filósofo e pesquisador francês Alain Patrick Olivier traz para este dossiê uma visão sobre a problemática da emancipação nas relações educativas, ainda que Foucault não tenha pensado nestes termos, em *Relation sexuelle et relation pédagogique: à propos du souci de soi et du*

souci des autres (Relação sexual e relação pedagógica: sobre o cuidado de si e o cuidado dos outros). O autor localiza a preocupação com o cuidado de si no âmbito das pesquisas de Foucault para a história da sexualidade, traçando paralelos entre a relação pedagógica e a relação sexual, visto que ambas implicam um *outro* (ou outros). Sua intenção é a de colocar em relevo uma dimensão política e institucional que não foi explorada por Foucault.

Por fim, fechamos o dossiê com dois textos que visitam *A hermenêutica do sujeito* a partir de duas problemáticas contemporâneas. Em *É preciso defender a amizade: provas de vida nas guerras de subjetividade das políticas de inimizade contemporâneas*, Alexandre Filordi de Carvalho e Sílvio Gallo partem do neoliberalismo contemporâneo e as políticas de inimizade e competição por ele engendradas, para buscar nas lições de Foucault as possibilidades da amizade como técnica de si de forma a produzir contracondutas em relação ao presente político que vivemos.

Jean-François Dupeyron, filósofo e pesquisador francês, também situa suas interrogações no contexto do neoliberalismo contemporâneo, em *Pour en finir avec l'enfant du Capital* (Para acabar com a criança do Capital). Coloca em questão a criança consumidora e empreendedora de si mesma, nomeada como “a criança do Capital”, para pensar possibilidades de saída desta condição individualizadora, através da exploração da noção de “Comum”, que poderia tanto possibilitar que se pense e se pratique a democracia de outras formas como que se pense e se pratique a educação em outro diapasão, mais sintonizado com o cuidado de si.

Como o leitor pode perceber, trata-se de um panorama múltiplo e diverso, com distintas apropriações do trabalho de Foucault para se pensar a educação no Brasil, em países latino-americanos (Colômbia e México) e na França. Ainda assim, está longe de ser exaustivo e de esgotar as imensas possibilidades abertas pelo curso proferido por Michel Foucault em 1982. Esperamos que as explorações aqui presentes possam levar a nossos leitores contribuições radicais e originais, que suscitem neles o desejo do pensamento e da abertura de novos campos de investigação.

Referências:

- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade III – o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2004). *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi – conférences prononcées à Dartmouth College, 1980*. Paris: Vrin.
- Foucault, M. (2014). *Do governo dos vivos*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Foucault, M. (2018). *Histoire de la sexualité 4 – les aveux de la chair*. Paris: Gallimard.
- Gallo, S. (2015). Pensar a escola *com* Foucault: além da sombra da vigilância. In: Carvalho, A. F. & Gallo, S. (org.). *Repensar a educação – 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Livraria da Física, p. 427-449.
- Gros, F. (2004). Situação do Curso. In: Foucault, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, p. 613-661.



Tessituras:

entre *A Hermenêutica do Sujeito* e a Educação

Maura Corcini Lopes*

Alfredo Veiga Neto**

Resumo: Celebrando os quarenta anos de *A Hermenêutica do Sujeito* — o curso ministrado por Michel Foucault no Collège de France, em 1982 —, este texto propõe-se a estabelecer conexões, gerais e específicas, entre aquele curso e a Educação. É feita uma discussão acerca da perspectiva analítica não metafísica adotada por Foucault, em contraste com o atual discurso pedagógico interpretativo dominante. São discutidos os sentidos que se pode dar a alguns *insights* daquele curso, em suas relações com a Educação contemporânea. Propondo-se uma diferenciação entre *pedagogia* e *Pedagogia*, destaca-se a função subjetivante das práticas pedagógicas na educação escolarizada. Argumenta-se em favor da ontologia histórica, em oposição à ontologia transcendental, e recorre-se ao conceito de *frame*, de modo a ressaltar sua importância e limitações em estudos como este. Discute-se a inversão moderna que colocou ênfase no preceito do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautôn*), deixando em segundo plano o preceito do “cuida de ti mesmo” (*epiméleia heautoû*), do que resultou a substituição do ideal antigo do sujeito das ações corretas pelo ideal moderno do sujeito dos saberes verdadeiros. Sugere-se que a Educação possa contribuir para suspender a anunciada morte do sujeito ou, pelo menos, mitigar os seus efeitos.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: maura@unisinos.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3876751682370290>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2419-9208>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Educação (aposentado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: alfredoveiganeto@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8520385995088505>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7148-3578>.

Palavras-chave: Foucault; Subjetivação; Pedagogia; Ontologia Histórica

Weaves: between *Hermeneutics of the Subject* and Education

Abstract: Celebrating the forty years of *The Hermeneutics of the Subject* — the course by Michel Foucault at the Collège de France, in 1982 —, this text proposes to establish connections, both general and specific, between that course and Education. A discussion is made about the non-metaphysical analytical perspective adopted by Foucault, in contrast to current dominant interpretive pedagogical discourses. The meanings that can be given to some insights from that course are discussed, in their relations with education. Proposing a differentiation between pedagogy and Pedagogy, the subjectivizing function of pedagogical practices in schools is highlighted. We argue in favor of historical ontology, as opposed to transcendental ontology, and we resort to the concept of frame, in order to emphasize its importance and limitations in foucauldian studies. We discuss the modern inversion that placed emphasis on the precept “know thyself” (*gnôthi seautón*), leaving in the background the precept “take care of yourself” (*epiméleia heautoû*), which resulted in the replacement of the ideal of the subject of correct actions by the modern ideal of the subject of true knowledge. We suggest that Education can contribute to suspend the announced death of the subject or, at least, mitigate its effects.

Keywords: Foucault; Subjectivizing; Pedagogy; Historical ontology

Tesituras: entre la *Hermenéutica del Sujeto* y la Educación

Resumen: Celebrando los cuarenta años de *La Hermenéutica del Sujeto* — curso por Michel Foucault en el Collège de France, en 1982 —, este texto se propone establecer conexiones generales y específicas, entre ese curso y la Educación. Se discute la perspectiva no-metafísica adoptada por Foucault, en contraste con el actual discurso pedagógico interpretativo dominante. Se problematizan los sentidos que se pueden dar a algunos *insights* de aquel curso, en sus relaciones con la educación contemporánea. Se propone una diferenciación entre pedagogía y Pedagogía y se destaca la función de subjetivación de las prácticas pedagógicas en las escuelas. Se argumenta a favor de la ontología histórica, en oposición a la

ontología trascendental, y se recurre al concepto de *frame*, para enfatizar su importancia y limitaciones en estudios foucaultianos. Se discute la idea moderna que puso énfasis en el precepto de “conócete a ti mismo” (*gnôthi seautôn*), dejando en segundo plano el “cuida de ti mismo” (*epiméleia heautoû*), lo que derivó en la sustitución del ideal antiguo del sujeto de las acciones correctas, por el ideal moderno del sujeto del conocimiento verdadero. Se sugiere que la Educación puede contribuir a suspender la anunciada muerte del sujeto o, al menos, mitigar sus efectos.

Palabras clave: Foucault; Subjetivación; Pedagogia; Ontología Histórica.

Tessitura — s. f.: composição de tecido; textura; modo como estão interligadas as partes de um todo; organização, contextura.

(HOUAISS, 2009, verbete *tessitura*)

Introdução

Nunca será demais comemorarmos uma efeméride. No nosso caso, queremos comemorar os quarenta anos do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, ministrado por Michel Foucault no Collège de France, nos meses de janeiro, fevereiro e março de 1982. Merecidamente, muito já foi dito e escrito acerca e a partir daquele curso. Afinal, ali se encontra um conjunto extremamente rico e variado de lições sobre a função subjetivante desempenhada pelo cuidado de si — o cuidado que cada um pode ter consigo mesmo —, em jogo com o conhece-te a ti mesmo. E, ainda mais: ali existe uma enorme variedade de “assuntos”, *insights* brilhantes, múltiplas referências históricas e inovadoras discussões filosóficas e políticas. Nas palavras de Edgardo Castro, *A Hermenêutica do Sujeito* dedicou-se à “análise da formação da hermenêutica do sujeito e das práticas de si, desde a filosofia antiga até a época helenista e cristã” (CASTRO, 2011, p. 187). Tudo isso é do maior interesse para o nosso ofício de professores e professoras e, principalmente, para enfrentarmos os difíceis dias de hoje.

Como tem acontecido com a extensa obra de Michel Foucault, a cada ano são publicados novos textos, entrevistas e livros inéditos do filósofo. Além disso, sempre é possível buscar, a partir da sua imensa produção, outras leituras e elementos para repensarmos, ressignificarmos e problematizarmos o presente, de modo a ampliarmos as possibilidades para a análise social como, também, para nos defendermos de tudo aquilo que hoje nos incomoda, nos aflige e nos sufoca. E não só para nos defendermos, mas também para alimentarmos nossas resistências, e — para usar duas expressões foucaultianas — nossas “contracondutas” e as necessárias “pequenas revoltas diárias”. Nesse ponto, está aquela atitude que atende, sob medida, os desejos do próprio filósofo:

Escrever não me interessa senão na medida em que o escrever se incorpora à realidade de um combate, como um instrumento, de tática, de esclarecimento. Eu gostaria que meus livros fossem como bisturis, coquetéis molotov, ou minas, e que se carbonizassem depois do uso, quais fogos de artifício. (FOUCAULT, 2010, p. 725)

É nesse clima que o nosso objetivo principal, neste texto, é levarmos um pouco adiante a produtividade d’*A Hermenêutica do Sujeito* para a Educação, tanto num sentido amplo e bem geral — relacionando a atmosfera epistemológica do pensamento foucaultiano e tecendo-a com a Educação —, quanto num sentido mais específico — tecendo as possíveis relações entre algumas passagens pontuais daquele curso e as atuais práticas e teorizações pedagógicas. Quando nos referimos a “algumas passagens pontuais daquele curso”, queremos deixar claro, desde já, que nosso intuito não é sermos exaustivos e nem queremos entrar em pormenores. Nossa intenção é bem mais modesta: apenas *discutimos* a atmosfera de que se vale Foucault para respirar e *pinçamos* algumas ideias d’*A Hermenêutica do Sujeito*, de modo a costurar tudo isso com as práticas e teorizações contemporâneas no campo da Educação.

Sublinhamos o fato de que, para uma leitura adequada e produtiva d’*A Hermenêutica do Sujeito* — bem como de tudo aquilo que Michel

Foucault produziu — é absolutamente fundamental mergulharmos na epistemologia foucaultiana. Em outras palavras, saber *onde* e *como* se situa o pensamento do filósofo, *com quem* ele conversa e com quem ele não conversa, *de quem* e *do que* ele se aproxima ou se afasta. É claro que, em termos gerais, proceder assim é sempre necessário para qualquer leitura de qualquer autor. Nos casos de Foucault e suas possíveis relações com a Educação, tal necessidade parece ainda maior, pois aquilo que se pode chamar de pensamento pedagógico dominante e circulante entre nós está, em sua esmagadora maioria, comprometido com o idealismo e com as filosofias da representação; e é justamente para o idealismo e a representação que Michel Foucault dá as costas (VEIGA-NETO; LOPES, 2017). Tributário do platonismo e do neoplatonismo, do idealismo e das filosofias da representação, o pensamento pedagógico dominante está também carregado dos *tópos* e dos mitos judaico-cristãos que, uma vez naturalizados e tomados como verdades, impregnaram a Pedagogia desde os inícios da Modernidade (VEIGA-NETO, 2004). Foucault não se amarra em nada disso e é, até mesmo, um crítico mordaz a tudo isso.

Em suma, iniciamos as tessituras acima referidas discutindo a *perspectiva analítica* assumida por Michel Foucault, de modo a deixar mais clara a sua virada epistemológica; isso nos parece útil, principalmente para as pessoas menos familiarizadas com o pensamento do filósofo. Além do mais, estabeleceremos uma *plataforma conceitual* a partir da qual nos lançaremos à tarefa aqui proposta. Ambas — a *perspectiva analítica* e a *plataforma conceitual* — se reforçam mutuamente; no entanto, aqui serão rapidamente discutidas em separado, com vistas às pessoas menos familiarizadas com o pensamento de Foucault. As discussões a seguir acabaram imprimindo um caráter também metodológico a este texto.

Depois desta introdução, seguem quatro seções:

Uma perspectiva analítica

Uma plataforma conceitual

Mais algumas tessituras

Uma costura final

Uma perspectiva analítica

A *perspectiva analítica* à qual nos referimos envolve rápidas considerações acerca da posição intelectual assumida por Foucault, de modo a se compreender melhor o *frame* a partir e através do qual ele enxerga o mundo e, ao mesmo tempo, ele se situa *no mundo*. Dado que aqui discutiremos questões educacionais, tais considerações nos parecem importantes, na medida em que temos pela frente um pensamento desenquadrado, quando comparado ao *discurso pedagógico interpretativo dominante* que vem sendo praticamente hegemônico ao longo da Modernidade.

Estamos usando a expressão *discurso interpretativo dominante* da maneira como foi proposta e desenvolvida por Alain Touraine, para quem hoje e cada vez mais é preciso pensar de outros modos. Em suas palavras, atualmente o discurso interpretativo dominante “nada mais faz do que alargar o fosso que separa o mundo político e social do mundo intelectual” (TOURAINÉ, 2009, p. 13). No caso da Educação, por exemplo, o filósofo é agudo: o discurso interpretativo dominante preocupa-se “mais com a segurança pública do que com a possibilidade oferecida a cada criança de construir sua individualidade” (TOURAINÉ, 2009, p. 17). E mais:

existe um vazio teórico tão grande no domínio da Educação que é urgente contradizer tanto o discurso interpretativo dominante quanto examinar o mais concretamente possível o funcionamento interno de nosso sistema educativo, e em todos os estabelecimentos. (TOURAINÉ, 2009, p. 78-79)¹

¹ Um detalhe importante: ao Alain Touraine (ano, p. xx) se referir a “examinar o mais concretamente possível o funcionamento interno de nosso sistema educativo”, nota-se mais uma aproximação entre aquele filósofo e Michel Foucault, ambos fortemente interessados em ancorar histórica, contingencial, social e culturalmente suas filosofias e, assim, desdobrar suas análises e críticas a partir das práticas que, afinal, são exclusivamente “deste mundo”.

Além dessa expressão touraineana, estamos usando o conceito de *frame* (moldura) nos sentidos tematizados e relativizados por Judith Butler (2018). Indiretamente, também nos valem das discussões de três autores nos quais se apoia Butler: Jacques Derrida (1975), Erving Goffman (1974) e Michel Callon (1998). Seguindo esses três autores, a relativização de que se ocupa Butler deriva das limitações impostas pela radical historicidade dos fenômenos sociais e das consequentes análises que se fazem sobre eles. Para ela, o enquadramento “não mantém nada integralmente em um lugar, mas ele mesmo se torna uma espécie de rompimento perpétuo, sujeito a uma lógica temporal de acordo com a qual ele se desloca de um lugar para outro” (BUTLER, 2018, p. 26).

Dessa instabilidade e imprevisibilidade vêm as próprias limitações do *frame* e sua vulnerabilidade, pois é essa “espécie de rompimento perpétuo” — derivado do caráter inarredavelmente temporal e contingencial das coisas enquadradas e daqueles que promovem o enquadramento — que permite a evasão e a fuga de tudo aquilo que parecia até então sólida e firmemente enquadrável.² E, se parecia sólida e firmemente enquadrável é porque, assumindo implicitamente a doutrina dual platônica, o que se enquadrava era ingenuamente pensado como representações de “imagens” ideais e estáveis que estariam situadas fora deste mundo; estariam situadas fora da caverna. Se algo não parecia firme e claramente enquadrado, seria por uma “deficiência” daquele que enquadrava; seria por uma deficiência derivada deste nosso mundo de representações e sensibilidades, ambas sempre vistas como parciais e cópias imperfeitas. Nessa perspectiva, a solidez é entendida e aceita como um desiderato necessário, mesmo que impossível de alcançar, porque este nosso mundo é de carne e osso e, enquanto tal, tudo aqui é naturalmente imperfeito.

Mas, além desses “determinantes” de caráter temporal, há outra limitação do *frame*; ela é imanente ao *frame* porque deriva do próprio ato de

² A essas alturas, não há como esquecermos da metáfora sobre a liquidez, proposta e desenvolvida por Zygmunt Bauman (2001). Não apenas o que está emoldurado ou enquadrado está sempre se evadindo porque é líquido e sempre transitório como a própria moldura, o observador e a sua ação de enquadrar também estão em permanente mutação. Nada é estável, nada é fixo.

enquadrar. Há, aqui, uma aproximação notável com a crítica da razão pura kantiana, quando aquele filósofo explica que chama de

transcendental todo o conhecimento que em geral se ocupa não tanto com os objetos, mas com nosso modo de conhecimento de objetos, na medida em que este deve ser possível *a priori*. Um sistema de tais conceitos denominar-se-ia filosofia transcendental. (KANT, 1987, p. 26, grifo no original)

Sempre vemos através das lentes de que dispomos; são lentes que se formaram — se criaram e organizaram — ao longo das nossas próprias experiências já acontecidas. Nosso pensamento e aquilo que dizemos ser a realidade não são imagens especulares daquilo que existe lá fora.³

A imanência à qual nos referimos acima se manifesta como um transbordamento, um excesso, um a mais que não depende nem da vontade ou da atenção de quem enquadra e nem do tipo ou da disposição das coisas enquadradas. O excesso está para além do enquadrador e das coisas enquadradas; e, ao longo do processo de enquadramento, tal excesso até mesmo “transforma” o enquadrador e a coisa enquadrada. Há um *algo* que vem de dentro de quem enquadra. Há um algo nele que recebe e acolhe o que vem de fora. Há um algo que pode ser entendido como o conjunto das suas experiências anteriores e memórias acumuladas, sem as quais ele não enxergaria nem, muito menos, entenderia aquilo que ele mesmo está tentando enquadrar. Além disso, há também um *algo* que, num rebatimento imediato, vem de fora, vem da coisa enquadrada e entra no enquadrador, transformando-o e enriquecendo seu repertório experiencial. Em todo o enquadramento, há, de fato, um trânsito constante entre o dentro e o fora, entre o enquadrador e a paisagem enquadrada. Tal excesso implica o abandono de qualquer pretensa positividade com que os enquadramentos são tradicionalmente pensados.

³ Lembremos o entendimento longa e cuidadosamente argumentado e desenvolvido por Richard Rorty, em *A Filosofia e o espelho da Natureza* (RORTY, 1988).

É por isso que Butler chama nossa atenção para o fato de que, além do caráter radicalmente histórico e transitório do enquadramento, há de se considerar, também, que sempre existe algo de fora do *frame*, algo que torna

o próprio sentido de dentro possível, reconhecível. A moldura nunca determinou realmente, de forma precisa o que vemos, pensamos, reconhecemos e apreendemos. Algo ultrapassa a moldura que atrapalha nosso senso de realidade: em outras palavras, algo acontece que não se ajusta à nossa compreensão estabelecida das coisas. (BUTLER, 2018, p. 24)⁴

Podemos nos valer da argumentação detalhadamente desenvolvida por Butler acerca da potência e das limitações do enquadramento, para pensarmos *sobre* e *com* Foucault. Aliás, para pensarmos *sobre* e *com* qualquer outro autor ou qualquer outra coisa. Podemos nos entregar a uma digressão para dizer que aquilo que entendemos sobre esse ou aquele autor não é esse ou aquele autor *em si*, mas é o que desse ou daquele autor conseguimos ler e compreender, a partir dos encaixes possíveis com aquilo que já existia em nós, a partir das nossas experiências pregressas. Ele não se dá *em si*, nem para todos nem para qualquer um; somos sempre nós é que o fazemos se dar *para nós* ou *em nós*.

Mais especificamente, é claro que tudo isso também vale para pensarmos sobre as relações entre *A Hermenêutica do Sujeito* e a Educação. Tais entendimentos nos ajudam a compreender que, do abandono do necessitarismo e da assunção radical da contingência, resulta uma impermanência que põe por terra boa parte do otimismo, da positividade e das certezas que povoaram e ainda povoam o imaginário e as consequentes metanarrativas da Modernidade. Dentre tais metanarrativas, incluem-se

⁴ Numa evocação literária, lembremos o quanto de filosofia e sensibilidade existe no poema 283, de Alberto Caeiro, o heterônimo de Fernando Pessoa: “O Universo não é uma ideia minha. / A minha ideia de Universo é que é uma ideia minha. / A noite não anoitece pelos meus olhos, / A minha ideia da Noite é que anoitece pelos meus olhos.” (PESSOA, 1986, p. 172, poema 283).

aquelas articuladas em torno da Educação e que, de fato, estão no centro e na alma da Pedagogia.

Ora, vem daí que é preciso ter claro: pensar com Foucault⁵ implica dar as costas à solidez, à estabilidade e às certezas idealizadas pela Modernidade. Implica, também, colocar-se por fora do arco da doutrina dual platônica, nas formas pelas quais ela serviu de base e abrigo para as Filosofias da Representação (MACHADO, 2009), para pensar sobre a Educação e para a formulação das práticas e teorias pedagógicas, ao longo da Modernidade (VEIGA-NETO, 2004).

No âmbito d'*A Hermenêutica do Sujeito*, foi esse “colocar-se por fora” em relação ao platonismo que permitiu a Foucault, entre outras coisas, identificar o que ele chamou de “grande paradoxo do platonismo”. Como esse paradoxo tem importância para que se compreenda melhor onde se fincam as raízes remotas da cultura europeia⁶ e da própria Pedagogia (KOHAN, 2009), vejamos mais de perto em que ele consiste.

Nas palavras de Foucault, de um lado, o platonismo foi (nas origens da Idade Média) “o fermento, o solo, o clima, a paisagem de uma série de movimentos espirituais, em cujo cerne, sem dúvida, ou em cujo ápice, se quisermos, ocorreram todos os movimentos gnósticos” (FOUCAULT, 2004, p. 97). De outro lado, o platonismo foi,

constantemente também, o clima de desenvolvimento do que poderíamos chamar de “racionalidade”. [... Ele foi] o clima perpétuo do qual se desenvolveu um movimento de conhecimento, conhecimento puro sem condição de espiritualidade. (FOUCAULT, 2004, p. 97)

⁵ Mas, certamente, não apenas com Foucault! (MACHADO, 2009).

⁶ Como logo veremos, aí incluída a virada do imperativo subjetivante do “cuidado de si” em favor do “conhece-te a ti mesmo”, pormenorizadamente tematizada n'*A Hermenêutica do Sujeito*.

Lembremos que o platonismo pretende dispensar qualquer apelo a uma instância fora e acima da própria razão.⁷ Lembremos, ademais, que a espiritualidade — no sentido que está aqui sendo dado a essa palavra — não deve ser confundida com

religião, ou seja, é necessário distinguir muito bem espiritualidade e religião. É surpreendente constatar que a espiritualidade, o espiritualismo e a religião se misturam no espírito das pessoas numa salada notável, uma “marmelada”, uma confusão impossível. (FOUCAULT, 2018, p. 20)

No transcurso da citação acima, Foucault argumenta que, por se situarem em esferas diferentes, não faz sentido colocar a espiritualidade e a racionalidade em polos opostos,

posto que é próprio do platonismo, precisamente, mostrar de que modo todo o trabalho de si sobre si, todos os cuidados que se deve ter consigo mesmo se se quiser ter acesso à verdade consistem em conhecer-se, isso é, em conhecer a verdade. (FOUCAULT, 2004, p. 97)

Assim conclui Foucault: “conhecimento de si e conhecimento da verdade [...] vão, de certa forma, neles absorver e reabsorver as exigências da espiritualidade” (FOUCAULT, 2004, p. 98). Nessa conjunção, vale aqui a metáfora física da *dobradiça*: o platonismo — especialmente na sua reconfiguração como neoplatonismo, no alvorecer da Idade Média —

⁷ A releitura e ampliação do platonismo — procedida inicialmente por Plotino e principalmente por Tito Flávio Clemente (Clemente de Alexandria), nos séculos II e III d. C. — deu origem ao que hoje se chama de neoplatonismo. Ele consistiu, principalmente, num esforço para juntar a teologia com a filosofia, estabelecendo-se numa forma de *teologia filosófica*, cujo objetivo principal foi dar um conteúdo de racionalidade e credibilidade à fé cristã primitiva. Nas palavras de Werner Jaeger, “foi essa união de ambos os mundos em um único indivíduo [Clemente de Alexandria] que produziu a síntese, muito complexa, do pensamento grego e cristão” (JAEGER, 2017, p. 55-56).

funcionou como uma charneira, como uma dobradiça capaz de articular espiritualidade com racionalidade.

Para concluir esta seção, um último comentário. Se nos aproximarmos da paradigmatologia de Thomas Kuhn, pode-se dizer, então: pensar com Foucault — a partir dele, para além dele etc. — exige uma *conversão paradigmática*, tomando essa palavra no sentido fraco. Exige deixar de lado os modos de pensar sistemáticos e os edifícios teóricos aparentemente seguros que a Modernidade construiu no campo pedagógico — e não apenas aí, é claro. Exige abrir-se às infinitas possibilidades que uma perspectiva radicalmente histórica nos oferece. É tal radicalidade histórica que nos desafia e, ao mesmo tempo, nos afasta das filosofias sistemáticas e representacionais.

Pode-se recorrer novamente a Richard Rorty — em sua crítica ao pensamento sistemático moderno e à metafísica — para caracterizar *A Hermenêutica do Sujeito* como um longo mergulho num pensamento edificante, capaz de causar uma profunda “admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava” (RORTY, 1988, p. 286). Essa postura se alastra na obra de Foucault naquilo que, um pouco mais tarde, Rorty (1992) denominou atitude nietzschiana perante o conhecimento. Por fora da atitude cartesiana — base da razão formal — e da atitude hegeliana — base da razão histórica —, a atitude nietzschiana se descarta da razão transcendental que suportava as duas anteriores e se despede da noção de continuidade histórica. Despede-se, assim, de qualquer possibilidade de existir um fio condutor que, a partir de uma exterioridade, pudesse ligar epistemes diferentes. Consequentemente, a atitude nietzschiana dá as costas tanto a qualquer noção de origem germinal⁸ e pontual, quanto à noção de *progresso* que vá além daquilo que detectamos *a posteriori* e que batizamos como *progresso*.

⁸ É importante ter sempre em mente a diferença nietzschiana, assumida por Foucault, entre *Ursprung* — numa tradução livre, do alemão para o português: *origem germinal* — e *Herkunft* — também numa tradução livre, do alemão para o português: *ascendência* (FOUCAULT, 1992).

Aliás, cumpre sublinhar: nessa questão, nem Foucault nem Rorty são de todo originais. Já na sua crítica ao Idealismo, Nietzsche dedica o aforismo 317, em *Aurora*, aos filósofos sistemáticos:

Atenção aos sistemáticos. Há uma comédia dos sistemáticos: querendo preencher o seu sistema e arredondar o horizonte que o envolve, tentam, à força, pôr em cena os seus pontos fracos no mesmo estilo que os pontos fortes — querem apresentar-se como naturezas acabadas, de uma força monolítica. (NIETZSCHE, 1983, p. 175)

Uma plataforma conceitual

Como já referimos, as rápidas discussões que seguem visam esclarecer os *significados* e *sentidos* que estamos atribuindo a algumas palavras e expressões básicas, para a melhor compreensão deste texto.⁹

Nossa *plataforma conceitual* escora-se em dois pontos iniciais. O primeiro ponto: a *pedagogia* e a *Pedagogia*. O segundo ponto: as *más perguntas*.

Para as pessoas mais presas ao pensamento de matriz exclusivamente pedagógica, esses dois pontos parecerão um tanto desenquadrados e artificiais, situados fora da curva onde, entre nós, se situa a maioria dos saberes pedagógicos. Em outras palavras, parecerão situados fora do arco epistêmico sob o qual se abrigam, entre nós e há muito tempo, os discursos técnicos, pedagógicos, políticos, culturais, éticos, filosóficos

⁹ Mesmo aceitando o finitismo semântico de Mary Hesse (1974) — para quem qualquer linguagem é sempre incompleta e, por isso, é impossível fixar em definitivo as conotações e denotações das palavras e dos discursos que as proferem —, seguimos o Segundo Wittgenstein para fazer uma diferenciação entre *significado* (*Bedeutung*) e *sentido* (*Sinn*) (WITTGENSTEIN, 1979). O *significado* (*Bedeutung*) refere-se aos usos das palavras, nas suas correspondências (nunca estritas, é claro) com as coisas, para designar coisas. O *sentido* (*Sinn*) refere-se ao estado das coisas ou a uma situação possível, “uma combinação de objetos que pode ou não se dar, conforme a proposição seja verdadeira ou falsa. A proposição *mostra* seu sentido” (GLOCK, 1998, p. 332).

etc. sobre a Educação. Assim, reiteramos: tal desenquadramento é apenas aparente. Ele deriva do fato de que o *frame* foucaultiano — a janela pela qual Michel Foucault olha e nos convida a olhar para o mundo e a pensar sobre o mundo — tem pouco a ver com os *frames* que, na Modernidade, tornaram-se hegemônicos na análise social e muito principalmente na Pedagogia.

Passemos aos dois pontos de escoramento, então.

O primeiro ponto: a pedagogia e a Pedagogia

Ao grafarmos essa palavra de duas maneiras, queremos marcar uma diferença entre elas. É uma diferença necessária para pensarmos as relações entre *A Hermenêutica do Sujeito* e a Educação.

Com inicial minúscula — pedagogia —, estamos nos referindo a quaisquer práticas envolvidas com as ações de ensinar e aprender, num sentido bastante amplo, antigo e sem preocupações ou compromissos com alguma sistematização ou organização sobre o *como*, o *para que*, o *por que*, o *que*, o *a quem* etc. se ensina. No entanto, ao grafarmos Pedagogia — com inicial maiúscula — estamos nos referindo ao campo¹⁰ de práticas e saberes (organizados, sistematizados, institucionalizados, normatizados etc.) associados àquelas práticas, cujos objeto e objetivos principais gravitam em torno do ensinar e do aprender, de modo a trazer as crianças, os recém-chegados, os outros, os “estrangeiros” etc. para o interior de uma cultura que já estava aí. Nesse sentido — isso é, como conjunto de saberes organizados, sistematizados, institucionalizados, normatizados etc. —, a Pedagogia constituiu-se na Modernidade europeia de modo articulado com a secularização pós-medieval, com o vácuo deixado pelo declínio do poder pastoral e correspondente nascimento da governamentalidade, com a invenção da maquinaria escolar¹¹ e com a invenção da infância e do sujeito.

¹⁰ Usamos a palavra *campo* no sentido estabelecido por Pierre Bourdieu (1983).

¹¹ Para detalhes a respeito do conceito de *maquinaria escolar* numa perspectiva foucaultiana, vide (dentre outros): Varela e Álvarez-Uría (1992) e Bujes (2002).

Assim, o que faz toda diferença entre as duas grafias é a sistematização, a organização e a institucionalização desenvolvidas na Europa em meados do segundo milênio, cujo “efeito”, em termos foucaultianos, foi contribuir para a emergência¹² da episteme da ordem e da representação. Pode-se dizer que a Pedagogia nasceu *na e com a* Modernidade europeia.¹³ Tal entendimento sobre a Pedagogia nos dispensa de a qualificarmos de moderna; nesse caso, usar o adjetivo seria um pleonasma. Num jogo de palavras, talvez se possa dizer que *Pedagogia* designa a forma segundo a qual as práticas pedagógicas, em seu conjunto, são sistematizadas e colocadas em funcionamento na Modernidade.

O segundo ponto: as más perguntas

O *segundo ponto* de escoramento refere-se às más perguntas. Vale a pena recorrermos de novo ao Segundo Wittgenstein, quando ele argumenta a favor de uma terapia da linguagem e nos alerta para não deixarmos a linguagem sair de férias¹⁴. Segundo o filósofo austríaco, mesmo que se reconheçam os limites da linguagem, devemos cuidar para que ela sempre trabalhe a favor da adequação, coerência e máxima compreensão compartilhada (numa comunidade languageira) sobre aquilo que pensamos e dizemos. Trata-se de uma terapia que implica evitar, dentre outras, uma pergunta de ordem filosófica assim formulada: “que é *isso?*”. Tal pergunta gera mal-entendidos aos quais denominamos problemas filosóficos¹⁵. Ao fim e ao cabo, tais problemas não estão do lado dos objetos sobre os quais filosofamos, mas estão em nós mesmos; estão na nossa ilusão

¹² No vocabulário da genealogia nietzschiana: *Entstehung*.

¹³ Para uma discussão detalhada sobre essa questão, vide (dentre outros): Narodowski (2001) e Veiga-Neto (2004).

¹⁴ Nas palavras do filósofo: “os problemas filosóficos nascem quando a linguagem entra em férias” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 26, aforismo 38).

¹⁵ Nesse contexto, é bem conhecida a pergunta de Santo Agostinho, nas Confissões (XI/14): “Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quærat scio; si quærenti explicare velim, nescio. (Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei)” (WITTGENSTEIN, 1979, p. 49, § 89).

representacionista da linguagem e na nossa má compreensão do que seja um problema não empírico.

Assim, ao não nos ocuparmos com as conhecidas e até surradas perguntas “que é mesmo a Pedagogia?”, “qual é o *verdadeiro* estatuto da Pedagogia?” ou “a Pedagogia é uma arte ou é uma ciência?”, damos as costas para qualquer preocupação com uma ontologia de cunho metafísico e demarcativo. Afinados com Michel Foucault, nós não embarcamos na metafísica; ao contrário — e para usar uma expressão cara a Ian Hacking —, assumimos uma *ontologia histórica*, conforme foi por ele proposto (HACKING, 2009). Assim, o que nos interessa são, digamos, perguntas funcionais: sobre o *como* da Pedagogia e o *que* ela faz, sobre o *com que fins* ela opera e o *que dela resulta*. É fácil ver, então, que nessa e em outras questões podemos nos colocar em sintonia com autores tão diferentes como foram Santo Agostinho, Ludwig Wittgenstein, Ian Hacking e Michel Foucault.

A ontologia histórica guarda aproximações interessantes com uma questão minuciosa e claramente discutida e problematizada n’*A Hermenêutica do Sujeito*. Trata-se da inversão que a Filosofia ocidental operou na primazia do preceito grego do “cuidado de si” (*epiméleia heautoû*) em favor do preceito do “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*).

Como explica Foucault, o cuidado de si não é uma simples preocupação estética ou hedonista de cada um consigo mesmo. Muito mais, a *epiméleia* é

uma atitude — para consigo, para com os outros, para com o mundo. [...] a *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, uma certa forma de colocar o olhar sobre o mundo. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se o conduza do exterior [...], dos outros, do mundo etc. para “si mesmo”. (FOUCAULT, 2004, p. 14)

A *epiméleia* não se reduz, entretanto, a uma simples atitude ou predisposição; ela “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos

purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2004, p. 14-15). Tais ações de si para consigo são as bem conhecidas práticas que “são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidental) será bem longo” (FOUCAULT, 2004, p. 15)¹⁶.

A partir principalmente de Defradas (1954), Foucault argumentou que a inversão moderna da primazia acima referida resultou do desconhecimento de que o princípio délfico do “conhece-te” foi pensado e recomendado como um moderador prudencial das pretensões e paixões humanas, e não como uma condição desejável de que cada um saiba clara, definitiva e profundamente tudo sobre si mesmo.

Mais algumas tessituras

Para começar esta seção, prestemos atenção para algumas passagens presentes já na primeira aula¹⁷ d’A *Hermenêutica do Sujeito*, quando Foucault narra o interesse que, pela primeira vez, Sócrates mostrou claramente por belo Alcebíades. Dirigindo a palavra ao discípulo, Sócrates lhe propôs a pergunta que era clássica na educação grega: “supondo que tivesses que escolher entre morrer hoje ou continuar a levar uma vida sem nenhum brilho, o que preferirias?” (FOUCAULT, 2004, p. 43). A resposta de Alcebíades foi: “preferiria morrer hoje, a levar uma vida que não me trouxesse mais do que já tenho” (FOUCAULT, 2004, p. 43). Isso foi assim porque Alcebíades era muito rico, formoso, vaidoso e assediado por muitos. Essa teria sido a primeira vez que Sócrates demonstrou seu interesse pelo discípulo e dirigiu-lhe diretamente a palavra. Afinal, Alcebíades estava agora envelhecendo e, pelos costumes da época, logo passaria da idade aceita para ser assediado pelo mestre. A beleza de Alcebíades está se acabando e ele quer muito mais do que se aproveitar dela. Agora, ele

¹⁶ Voltaremos a esta questão mais adiante.

¹⁷ Segunda Hora da aula do dia 6 de janeiro de 1982 (FOUCAULT, 2004, p. 35-54).

quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos os destinos da cidade, quer governar os outros. Em suma [ele] é alguém que quer transformar seu *status* privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros. (FOUCAULT, 2004, p. 44)

Se, até então, Alcebíades tinha se valido da sua beleza e da sua riqueza, agora se opera nele uma virada: “Alcebíades se volta para o governo dos outros (após o *éros*, a *pólis*, a cidade)” (FOUCAULT, 2004, p. 44).

É justamente a partir daí que Sócrates se sente autorizado, pelo deus que o conduz, a conversar com o discípulo. E é nesse ponto que Sócrates é instado a “transformar o privilégio de *status*, a primazia estatutária, em ação de governo dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 44). Para começar, Sócrates mostra que Alcebíades não teve boa educação e, assim, não foi ensinado a governar, nem a si mesmo nem aos outros: “queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente, a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 46). Aí já aparece o *gnôthi seautón*, como um “conselho de prudência: olha um pouco o que és em face daqueles que queres afrontar e então descobrirás tua inferioridade” (FOUCAULT, 2004, p. 46).

Nessa famosa passagem e agora em termos atuais, em termos da Pedagogia, denota-se a recomendação no sentido de que, ao mestre, não cabe agir sempre, saturada e continuamente sobre o aluno; o mestre deve adequar sua ação docente aos momentos propícios para executá-la. Saber quando se dão tais momentos é uma qualidade do mestre, faz parte da sua sabedoria como mestre que é ou deve ser. Só depois disso é que o mestre se lançará à tarefa de ensinar. Em palavras atuais, pode-se dizer que saber o escopo e principalmente o *timing* de suas ações docentes é um dever do mestre.

A partir desse episódio entre Sócrates e Alcebíades, Foucault desdobra outras situações semelhantes. Entre elas, destacamos o encontro entre Sócrates e Cármides, um outro jovem que está entrando mais a fundo

no mundo da política. Ele já participava do Conselho; era prudente, equilibrado e até respeitado, mas muito tímido. É aí que Sócrates lhe diz: “mas afinal é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida política” (FOUCAULT, 2004, p. 46). O conselho do mestre é *noûn prósekhe*, isso é, *aplica teu espírito sobre ti mesmo*.

Encaminhando-se para o final dessa aula de 6 de janeiro, Foucault levanta duas perguntas.

A *primeira pergunta* é: “qual é pois o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si mesmo?” (FOUCAULT, 2004, p. 50). A pergunta não se reduz aos limites gerais do humano, de uma suposta natureza humana da qual todos faríamos parte, mas se trata de uma pergunta “muito mais precisa, muito mais difícil, muito mais interessante, [que] é a seguinte: deves ocupar-te contigo; mas o que é este si mesmo (*autò tò autô*), pois que é contigo mesmo que deves ocupar-te?” (FOUCAULT, 2004, p. 50). Hoje chamamos de *sujeito* esse “si profundo”, “reflexivo” na forma em que nos situamos, desde que submetidos aos processos de subjetivação. Reitera Foucault: “o que é esse sujeito, que ponto é esse em cuja direção deve orientar-se a atividade reflexiva, a atividade refletida, esta atividade que retorna do indivíduo para ele mesmo? O que é este eu?” (FOUCAULT, 2004, p. 50).

A *segunda pergunta* é:

de que modo o cuidado de si, quando o desenvolvemos como convém, quando o levamos a sério, pode nos conduzir, e conduzir Alcebíades ao que ele quer, isso é, a conhecer a *tékhne*¹⁸ de que precisa para governar os outros, a arte que lhe permitirá bem governar? (FOUCAULT, ano, p. 50)

¹⁸ Como explica Martin Heidegger, os gregos designavam por *tékhne* “uma forma de saber. Ela não significa o trabalho e a fabricação. Mas saber quer dizer: ter em vista desde o início o que está em jogo na produção de uma imagem de uma obra. Arte é *tékhne*, mas não técnica” (HEIDEGGER, 1983, p. 84).

O que aí está em jogo é “a necessidade de fornecer a esse ‘si mesmo’ — na expressão ‘cuidar de si mesmo’ — uma definição capaz de implicar, abrir ou dar acesso ao saber necessário para um bom governo” (FOUCAULT, ano, p. 50). Para dizer de outra maneira, quem é e onde está esse eu com o qual eu devo me ocupar para bem me governar e, a partir daí, governar os outros? Como sublinha Foucault, no final daquela aula, esta é a “questão que, afinal, é portadora da primeira emergência na filosofia antiga da questão do ‘cuidar de si mesmo’” (FOUCAULT, ano, p. 51).

Nesta primeira aula e nas subsequentes, Foucault segue explicando como funcionavam ou deveriam funcionar as práticas gregas antigas, no que concerne às relações entre os mestres e seus discípulos: *assediar* (sexualmente) e *ensinar*. Para Sócrates, era imperioso que os jovens fossem preparados para o exercício da política, e não abandonados, pelos adultos, à própria sorte; isso exigia um cuidado e uma condução permanente, por parte dos mestres, numa combinação equilibrada entre o assédio e o ensino. O imperativo do “ocupa-te contigo mesmo” (*epiméleia heautoû*) era vital para que os jovens superassem sua ignorância, não só sobre as coisas do mundo como, também e principalmente, superassem sua ignorância acerca do fato de que ignoravam. Para o filósofo, essa dupla e superposta ignorância era incompatível com o exercício do governo de si e dos outros. Ele lamenta profundamente que Alcebíades tivesse essa dupla ignorância: “ao mesmo tempo, das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo, enquanto sequer se sabe que se as ignora” (FOUCAULT, 2004, p. 57). Aí está o grande mal: ignorância que se ignora. A pior ignorância é a daquele que ignora que é ignorante — uma ignorância de (digamos) segunda ordem. Afastar-se de tal ignorância que se ignora a si mesma, atribuir destacada importância ao poder político e cultivar a pedagogia... eis o grande tripé quase sempre presente nos diálogos socráticos.

Aí existem duas faces: “neste desnível entre o ‘aprender’ que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo ‘ocupar-te contigo’” (FOUCAULT, 2004, p. 58). É preciso ver a diferença “entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *paideia* [...], que gira em torno do que se poderia

chamar de cultura de si, formação de si” (FOUCAULT, 2004, p. 58). Para Foucault, essas duas faces estabelecem um jogo mútuo, uma combinação entre filosofia e espiritualidade, na Antiguidade.

A espiritualidade envolvia exercícios mentais e físicos que já eram conhecidos e exercidos muito antes do mundo socrático. Meditação, respiração controlada, contenção dos impulsos, frugalidade, retiros para pensar sobre si mesmo (*anakhóresis*) e enfrentamento à dor são alguns exemplos de exercícios espirituais. O que Sócrates fez foi incorporá-los e reuni-los como caminhos para a efetivação do *epiméleia heautoû*.

Esse ocupar-se de si mesmo, cuidar de si mesmo não é, nunca pode ser, uma ação de um indivíduo sozinho com ele mesmo; mas deve ser, sim, uma ação que se dá com a ajuda de um mestre. Foucault explica que “diferentemente do médico ou do pai de família, [o mestre] não cuida nem do corpo nem dos bens” (FOUCAULT, 2004, p. 73). Mas, também, “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-los a falar nem a prevalecer sobre os outros etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 73). Para Sócrates, “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, 2004, p. 73-74).

A essa altura, podemos fazer um rápido entreato, para tecer tudo o que foi dito nesta seção com algumas práticas ou, pelo menos, alguns imperativos presentes no campo da Pedagogia. Mesmo que, aparentemente, algumas práticas possam se assemelhar bastante entre si, é preciso estarmos sempre atentos para detectarmos se elas atendem aos mesmos fins ou objetivos. Isso significa problematizar não só *o que* e *como* é feito, mas também *por que* e *com que fins* isso ou aquilo é feito. Assim, por exemplo, os exercícios de abstinência praticados pelos estoicos e pelos epicuristas são, na superfície, os mesmos praticados pelos cristãos, muito mais tarde. Mas, ao atenderem a objetivos distintos, a rigor tais exercícios não são os mesmos. Entre os gregos antigos, aqueles exercícios visavam o preparar-se para

eventuais dificuldades futuras; entre os cristãos, visavam e ainda visam exercitar a renúncia e o fortalecimento das virtudes da alma¹⁹ (GROS, 2004).

Neste entreato, uma segunda questão que nos parece digna de comentário é o duplo papel que, hoje, cabe aos docentes. Sem aquela separação preconizada por Sócrates, cada docente deve reunir, em si mesmo, as funções de professor e de mestre. Espera-se que ele (ou ela) ensine o que hoje se chama “conteúdos curriculares”, aptidões e capacidades e, além disso, cuide da formação da “alma” de seus alunos e alunas, em termos éticos, do caráter e do autoconhecimento de cada um.

Encerrando este entreato, levemos adiante as práticas de si.

Na aula do dia 20 de janeiro de 1982, Foucault mostra que, com o passar da idade de cada um, aquelas práticas vão acentuando a sua função. O foco do problema desvia-se *da* “cura” daquela ignorância de segunda ordem — a ignorância de que ignora — *para* uma prática de si que deverá se tornar “cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros” (FOUCAULT, 2004, p. 114). As ações pedagógicas envolvidas nessa modulação deverão privilegiar a prática da crítica, tratar a crítica como um elemento formador. No período helenístico e romano, trata-se de uma formação que “é essencialmente vinculada à preparação do indivíduo, preparação porém não para uma determinada forma de profissão ou de atividade social” (FOUCAULT, 2004, p. 115). Mas que preparação é essa? Trata-se “independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os revezes que possam atingi-lo” (AUTOR, ano, p. xx). A essa armadura protetora a ser ensinada e trabalhada pedagogicamente, os gregos chamavam de *paraskheué*, que Sêneca traduziu como *instructio*. Tal tipo de instrução não se dirige a demandas sociais ou práticas, seja no mundo do trabalho, seja no mundo das atividades em geral; muito menos e, ao mesmo tempo, muito mais do que isso, trata-se de

¹⁹ E, com isso, habilitar-se para alcançar os céus.

instrução difusa e preparatória para o enfrentamento dos dissabores e das dificuldades da vida.

Reparemos na distância abissal entre a *paraskheué* e certas práticas educacionais de hoje, bastante comuns tanto nas famílias de classe média quanto nas escolas principalmente privadas do Ensino Fundamental. Como detalhadamente descreveu e argumentou Isabela Dutra Correa da Silva, está crescentemente sendo “produzida uma infância de direito e uma infância protagonista” (SILVA, 2018, p. 8). A partir das suas observações dos cotidianos escolares na cidade de Porto Alegre e da análise cuidadosa de leis, programas e documentos governamentais — no Brasil e no período compreendido entre os anos de 1959 e 2014 —, aquela autora valeu-se dos Estudos Foucaultianos e recorreu ao conceito de *infantocracia*. Assim ela conceituou o uso que está dando ao neologismo: “chamo de infantocracia o regime de governo que os sujeitos infantis exercem sobre os adultos” (SILVA, 2018, p. 16).

Para essa autora, temos aí um processo de subjetivação que transita numa via de mão dupla. Pelo lado da criança, há uma “vontade de poder” sobre os adultos, uma vontade de poder até mesmo livrar-se deles e dos constrangimentos que eles lhes impõem. Pelo lado dos adultos, há uma outorga até incentivada e alegre do poder à criança, cujo motor é uma certa desobrigação e comodidade por parte dos adultos, frente aos esforços necessários para proceder à educação de suas crianças. Indo além, ela relacionou a infantocracia à racionalidade da governamentalidade neoliberal, sempre cuidando para não assumir qualquer juízo de valor, fosse sobre suas observações empíricas e as conexões que estabelecia com os Estudos Foucaultianos, fosse sobre suas próprias propostas teóricas.

Vejamos um outro exemplo, também atual: no âmbito da formação pós-graduada, como são ou devem ser as relações entre, de um lado, os pós-graduandos e as pós-graduandas e, de outro lado, seus orientadores e suas orientadoras. Voltemos às palavras de Foucault, na aula do dia 13 de janeiro, quando ele alerta para a diferença entre a pedagogia como aprendizagem e “uma outra forma de cultura, de *paideia* [...], que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si” (FOUCAULT, 2004, p.

58.). Como já referimos, a aprendizagem de conteúdos específicos e a imersão na *paideia* são coisas diferentes e estabelecem uma combinação que, na Antiguidade, era entendida como um jogo entre a filosofia e a espiritualidade. Os conteúdos e a *paideia* são as duas faces de um jogo mútuo, de uma prática com a qual todos devem estar envolvidos.

Além de focar as atividades nos conteúdos específicos e nas práticas de cada pesquisa, espera-se que a orientação se ocupe tanto do *éthos* do meio acadêmico e profissional onde acontecem tais práticas pós-graduadas, quanto da *tékhne* própria às áreas em que orientandos e orientandas atuam durante sua formação e até mesmo atuarão mais tarde. Em outras palavras, é desejável que todos se ocupem de saberes que vão muito além dos conteúdos e competências explicitamente previstos nos respectivos currículos. Esse “muito além” implica conhecer e incorporar as políticas e os modos de vida vigentes no trabalho que escolheram e, entre outras coisas, possam “competir, ao menos como iguais, com seus rivais” (FOUCAULT, 2004, p. 47).²⁰

E mais: como Sócrates argumentou, a *tékhne* deve estender-se para além dos objetivos profissionais, presentes e futuros. Deve tratar, também, da ética nas relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo e nas relações dele com as esferas mais amplas da sociedade, aí incluídos seus familiares, colegas, profissionais, subalternos, superiores etc. Essa posição socrática está muito adequadamente expressa por Françoise Waquet, quando ela argumenta que a função do mestre é “ajudar os discípulos a se tornarem eles mesmos” (WAQUET, 2010, p. 264).

Seja como for e guardadas todas as diferenças entre a atmosfera, os valores e as práticas pedagógicas atuais, em comparação com tudo o que está exposto e discutido logo acima, é possível notar, ainda hoje, certa permanência de alguns daqueles procedimentos recomendados e defendidos por Sócrates. Tal situação fica bem mais clara se juntarmos, ao curso A

²⁰ Ao falar em “competir, ao menos como iguais, com seus rivais”, Foucault parece recorrer, mesmo que inadvertidamente, ao *topos* da competição, absolutamente central na sua tematização sobre o neoliberalismo, no curso *Nascimento da Biopolítica*, ministrado também no Collège de France, em 1978-1979 (FOUCAULT, 2008).

Hermenêutica do Sujeito, mais duas publicações correlatas e deveras interessantes. A primeira delas é do próprio Michel Foucault — *Les techniques de soi* (FOUCAULT, 2001). A segunda é de Jorge Larrosa — *Tecnologias do eu e Educação* (LARROSA, 1994). Cumpre citar, aqui, aquelas principais tecnologias — entendidas como conjunto de técnicas, procedimentos sistemáticos, exercícios, métodos etc. — mobilizadas pela Pedagogia: as histórias de vida, o ver-se, o narrar-se, o julgar-se, o dominar-se, o desprender-se de si mesmo etc. Correntes no cotidiano das práticas escolares modernas, tais tecnologias acabam dando, como efeito, a fabricação do sujeito moderno, esse ente que passou a ser entendido, pelas Ciências Humanas, como um duplo empírico transcendental.

Mas é preciso uma precaução. É preciso termos em mente e sempre levarmos em conta que, se na Antiguidade o destaque era dado ao “cuida de ti mesmo” — ao *epiméleia heautoû* —, agora na Modernidade, o destaque passou para o “conhece-te a ti mesmo” — ao *gnôthi seautón*. Como argumenta Frédéric Gros, foi a partir dessa “relação inversa de subordinação entre cuidado de si e conhecimento de si” (GROS, 2004, p. 634) que Foucault formulou a tese: “o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro” (GROS, 2004, p. 634).

Uma costura final

Ao procedermos às revisões finais deste texto, nos demos conta de que, desde o seu desenvolvimento inicial, o que escrevemos e argumentamos tinha, além de uma função heurística, elementos sempre muito comprometidos com *A Hermenêutica do Sujeito* e derivados desse curso. E talvez nem pudesse ser de outra maneira. Esse foi o caso, por exemplo, das discussões a respeito do caráter radicalmente histórico da perspectiva foucaultiana; também a respeito dos processos de subjetivação e do sujeito como uma invenção da Modernidade ocidental etc. Assim, uma leitura atenta poderá revelar que se deu — como sempre se dá — uma certa

“circularidade”, uma interpenetração, uma retroalimentação, uma interdependência entre nós (os observadores), a moldura (o *frame* que construímos) e as paisagens (que íamos vislumbrando e descrevendo). Deu-se uma interpenetração triangular, na qual tudo estava ligado a tudo e tudo estava comprometido com tudo.

Nunca será demais insistirmos: dado o caráter necessariamente histórico de tudo isso — e, portanto, sempre contingente —, a instabilidade é imanente aos processos envolvidos com o enquadramento que se pode fazer e que procuramos fazer, quando combinamos passagens d’*A Hermenêutica do Sujeito* com a Educação, tecendo aproximações e ressonâncias entre ambos. Nessa instabilidade decorrente das contingências, nos vêm à mente as passagens finais de *As palavras e as coisas*, quando Foucault, a partir de Nietzsche, prenunciou a morte do sujeito. Carregadas de um tom profético, as palavras de Foucault foram: “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo. [...] Então, se pode apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia” (FOUCAULT, 1992a, p. 404).

O quanto podemos recorrer a *A Hermenêutica do Sujeito* para tentar suspender a morte do sujeito — ou, pelo menos, retardá-la — é uma questão importante e sempre aberta, para cujo encaminhamento poderemos contar com a Educação. Ela poderá continuar funcionando tal qual uma usina, capaz de colocar em movimento novos processos de subjetivação.

Numa leitura deleuziana, Roger Pol-Droit perguntou e imediatamente respondeu a si mesmo e a nós: “o que significa, efetivamente, a ‘morte do homem’? Uma mudança na configuração saber-poder. O horizonte da Idade Clássica é Deus, o indefinido, e não o homem, que só foi concebido a partir de suas limitações, de sua decadência etc.” (POL-DROIT, 2006, p. 32). As ressonâncias entre esse entendimento de Pol-Droit e a virada da Medievalidade para a Modernidade — insistimos: uma virada com a qual a Pedagogia esteve intimamente envolvida — são mais do que evidentes. Assim continua aquele autor:

se essa figura do homem já se desvanece, como a de Deus desvaneceu-se, é porque o humano se encontra, desde já, confrontado e combinado com outras forças do de-fora. A vida abre-se para o código genético, o trabalho para a informática, a linguagem para os agenciamentos da literatura moderna. (POL-DROIT, 2006, p. 32)

Tudo isso, para concluir que

esta morte do homem não é triste. “Retenhamos nossas lágrimas”, dizia Foucault. E não há contradição com o engajamento político: a morte do homem libera, no humano, forças de vida que aí estavam aprisionadas pela figura transitória do homem. Nietzsche, falando do super-homem, nunca disse outra coisa. Nem Foucault. (POL-DROIT, 2006, p. 33)

Enfim, da leitura e da releitura atenta d’*A Hermenêutica do Sujeito* talvez se possa retirar a energia e a sabedoria, capazes de nos animarem e nos ensinarem a continuar fazendo da Educação uma fonte de enfrentamento diante das ondas que, na orla do mar, insistem em desvanecer nosso rosto na areia.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CALLON, Michel. Na Essay on Framing and Overflowing: Economic Externalities Revisited by Sociology. In: CALLON, Michel. *The Laws of Markets*. Boston: Blackwell, 1998. p. 244-269. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1998.tb03477.x>.

- CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo Veinte y Uno, 2011.
- DEFRADAS, Jean. La sagesse delphique. In: DEFRADAS, Jean. *Les thèmes de la propagande delphique*. Paris: Klincksieck, 1954. p. 268-283.
- DERRIDA, Jacques. *La vérité en peinture*. Paris: Flammarion, 1975.
- FOUCAULT, Michel. “Sur la sellette” – entretien avec J.-L. Ezine. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II (électronique)*. Paris: Gallimard, 2010. (Texto 152). p. 720-725.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- FOUCAULT, Michel. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard, 2001. (Texto 363). p. 1602-1632.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992b. p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana*. São Paulo: n-1, 2018. (Entrevista ao Le Nouvel Observateur, em 3 de janeiro de 1979).
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- GOFFMAN, Erving. *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row, 1974.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HACKING, Ian. *Ontologia histórica*. Porto Alegre: Unisinos, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. A proveniência da arte e a destinação do pensamento. In: HEIDEGGER, Martin. *L’Herne*. Paris: Éditions de l’Herne, 1983.
- HESSE, Mary B. *The structure of scientific inference*. London: Macmillan, 1974. DOI: <https://doi.org/10.1525/9780520313316>.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa: versão monousuário 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JAEGER, Werner. *Cristianismo primitivo y Paideia Griega*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. In: KANT, Immanuel. *Os pensadores: Kant*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (v. 1).
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1970>.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

- MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- NARODOWSKI, Mariano. *Comenius e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Porto: Rés, 1983.
- PESSOA, Fernando. Poemas completos de Alberto Caetano. Poema 283. In: PESSOA, Fernando. *Fernando Pessoa: Obra Poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault: entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006.
- RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da Natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.
- RORTY, Richard. Foucault and Epistemology. In: HOY, David Couzens (Ed.). *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 1992. p. 41-49.
- SILVA, Isabela Dutra Correa. *Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181813>. Acesso em: 19 maio 2023.
- TOURAINÉ, Alain. *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (Orgs.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Education and Pedagogy: a Foucauldian perspective. *Educational Philosophy and Theory*, cidade, v. 49, n. 7, p. 734-741, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204739>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131857.2016.1204739>. Acesso em: 19 maio 2023.
- WAQUET, Françoise. *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. In: WITTGENSTEIN, Ludwig. *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Data de registro: 08/07/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Por uma semiologia prazerosa de A *Hermenêutica do Sujeito*

Alexandre Freitas*
Adalgisa Ferreira**

Resumo: O presente ensaio inspirado na semiologia barthesiana tem por objetivo tematizar alguns desafios implicados no gesto aparentemente extemporâneo de *escutar a escrita* materializada no curso foucaultiano *A Hermenêutica do sujeito*. Trata-se de um exercício especulativo que, situando a educação no contexto das artes de viver, aborda o interesse crescente nas aulas ministradas por Foucault dedicadas à genealogia do sujeito implicada nas técnicas de si. Nesse percurso, defendemos que a atenção à escuta da voz que vem da escrita dessas aulas interfere diretamente na recepção crítica da ética do cuidado de si. No limite, o que se busca enfatizar é como o tema do cuidado de si emerge inseparável de um gesto pedagógico que resulta de um estado singular de enunciação do pensamento.

Palavras-chave: Hermenêutica do Sujeito; Foucault; Artes de Viver; Aula

* Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Adjunto do Departamento de Administração e Planejamento Educacional (DAEPE) do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: alexkilaya@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5989326759915260>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5936-6638>.

** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Grupo Ser Educacional. E-mail: gisaleao@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8868009612727703>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6889-4299>.

For a pleasurable semiology of *Hermeneutics of the Subject*

Abstract: The present essay, inspired by Barthesian semiology, aims to discuss some of the challenges involved in the apparently extemporaneous gesture of listening to the writing materialized in the Foucauldian course *The Hermeneutics of the Subject*. This is a speculative exercise that, placing education in the context of the arts of living, addresses the growing interest in the classes taught by Foucault dedicated to the genealogy of the subject implicated in the techniques of the self. In this course, we argue that attention to listening to the voice that comes from the writing of these classes interferes directly in the critical reception of the ethics of the care of the self. In the limit, what we seek to emphasize is how the theme of the care of the self emerges inseparable from a pedagogical gesture that results from a singular state of enunciation of thought.

Key-words: Hermeneutics of the Subject. Foucault; Arts of Living; Class

Pour une sémiologie du plaisir de *L'Herméneutique du sujet*

Résumé: Le présent essai, inspiré de la sémiologie barthésienne, vise à thématiser certains des enjeux du geste apparemment extemporané d'écoute de l'écriture matérialisée dans le cours foucauldien *L'Herméneutique du sujet*. Il s'agit d'un exercice spéculatif qui, plaçant l'éducation dans le contexte des arts de vivre, aborde l'intérêt croissant pour les cours de Foucault consacrés à la généalogie du sujet impliqué dans les techniques du soi. Dans ce parcours, nous soutenons que l'attention portée à l'écoute de la voix qui émane de l'écriture de ces classes interfère directement avec la réception critique de l'éthique du souci de soi. A la limite, ce que nous cherchons à souligner, c'est comment le thème du souci de soi émerge inséparable d'un geste pédagogique qui résulte d'un état singulier d'énonciation de la pensée.

Mots-clés: Herméneutique du Sujet; Foucault ; Arts de Vivre; Leçon

Introdução

Vindo a público duas décadas após o seu proferimento, no ano de 1982, o curso *A Hermenêutica do sujeito* goza de uma importância crescente nos chamados *estudos foucaultianos*. Disputando com a fortuna crítica desdobrada de sua obra *Vigiar e punir*, considerada uma referência chave na cristalização da imagem que ainda hoje se faz de Michel Foucault entre os educadores e pesquisadores brasileiros, *A Hermenêutica* ao mesmo tempo favorece a abertura de novos ciclos de recepção do seu pensamento.

As aulas desse curso ancoram-se em uma genealogia do princípio do cuidado de si na cultura grega clássica e romana-helenística, desdobrando *insights* potentes sobre os processos de subjetivação, cuja analítica afeta a representação que fazemos dos campos discursivos da filosofia e da pedagogia (CASTRILLÓN, 2003; PEÑA, 2003). Isso permite articular uma crítica radical, embora heterodoxa, ao privilégio epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade, com consequências diretas para a reflexão filosófico-educacional, ao deslocar o horizonte ontológico e político da modernidade ocidental acerca dos sentidos da formação humana.

Perspectivado pelo princípio do cuidado de si, o campo educacional emerge inseparável das chamadas *artes da existência*, sendo suas redes de discursividade aproximadas de outros regimes de veridicção, como a *psicagogia* e a *parresia* (POTTE-BONEVILLE, 2006). Nesses âmbitos, a educação converte-se em uma força capaz de aproximar professores e alunos de uma verdade que se incorpora no próprio modo de viver a relação formativa, colocando-nos em contato com a face propriamente *ensinante* de Michel Foucault (MARIN-DIAZ; NOGUEIRA-RAMÍREZ, 2014). Uma face que se corporifica em uma pragmática do ensino (PAGNI, 2014) na qual se desdobra uma experiência singular de pensamento que contribui inclusive para transformar radicalmente as relações de poder-saber que ele mesmo havia denunciado na sua aula inaugural no *Collège de France*.

Contudo essa situação não tem impedido os “ataques de malquerença” (CARDOSO JR., 2005, p. 344), cada vez mais virulentos, endereçados contra Foucault e sua genealogia tardia, acusada de promover

uma ética individualista ancorada em uma leitura esteticista (HADOT, 1998), e, mais recentemente, de flertar com os processos de formação do sujeito neoliberal pelo capitalismo pós-fordista (ZAMORA, 2017).

Na contracorrente dessas análises, consideramos que o pensamento foucaultiano, tomado a partir dos seus últimos cursos, exige, de fato, uma outra semiologia de leitura mobilizada pela singularidade dos seus textos. A compreensão efetiva da problematização dos processos de subjetivação imanentes ao cuidado de si demanda não apenas uma exegese de termos ou conceitos, como a *epimeleia heatou* ou a *parresia*, sendo antes fundamental cruzar sua analítica com o que ele mesmo chamou de *érgon* filosófico¹. Isso importa na medida em que a genealogia do cuidado e das práticas de si foram performadas em meio a uma partilha sensível entre a letra e a voz. Uma partilha na qual o linguístico, o ético, o estético e o político convergiram em um gesto potente de escrita exercido em *viva voce* (DOLAR, 2006).

Ao ler seus manuscritos, mesmo que sua fala tenha sido transcrita e editada, o uso da “viva voz” (DOLAR, 2006, p. 105) transforma profundamente o estatuto do discurso foucaultiano. Essa situação, contudo, tem sido gravemente subestimada pelos comentários que vem sendo produzidos em torno dos seus cursos, particularmente o curso de 1982. A maioria das análises parece obstruir a sua dimensão mais óbvia. Foucault está literalmente ditando uma nova experiência de pensamento, cuja dramaturgia emerge inseparável das condições de espiritualidade imanentes ao seu ensino e à sua escrita (FILORDI, 2014; VINCENT, 2014).

Nessa direção, resolvemos seguir uma pista proposta por Jorge Ramos do Ó (2019), para quem o pensamento tardio de Foucault não pode ser desvinculado da dinâmica performativa encarnada nas suas aulas. Com essa hipótese inicial de trabalho, derivamos então algumas das questões norteadoras desse ensaio: O que significa pensar a partir de um lugar bem preciso, o lugar de um professor que lê para os seus ouvintes aquilo que está

¹ A questão da filosofia como *érgon* foi abordada por Foucault (2011b) na aula de 16 de fevereiro de 1983, no curso Governo de si e governos dos outros, ao analisar a Carta VII de Platão. Nesse momento, explicita que a essência da filosofia não está nem nos conteúdos nem nas formas pelas quais é ensinada, mas no trabalho que se faz sobre si mesmo.

pensando e escrevendo? Quais reverberações são produzidas pela leitura de uma escrita transformada no ato mesmo em que estava sendo lida? Como ler uma escrita falada, quer dizer, uma escrita que foi oralizada?

Acreditamos que esse tipo de questionamento pode abrir um caminho promissor para mapear alguns dos efeitos filosófico-educacionais desdobrados pelo curso *A Hermenêutica do sujeito*, mas focalizando sua dimensão propriamente pedagógica materializada na sua atividade ensinante. Trata-se de um caminho oblíquo, mas que pode contribuir para conectar o campo educacional com a presença desse sujeito errático que é o sujeito do cuidado de si. Vale alertar, portanto, que não buscamos retomar, sintetizar, analisar ou explicar o que Foucault falou ou escreveu sobre o cuidado de si, ou seja, não visamos uma hermenêutica d'*A Hermenêutica*.

Ao contrário, o que se pretende alcançar é algo bem mais simples, embora mais fugidio: pensar a escrita-leitura do chamado professor Foucault a partir da semiologia do prazer do texto de Roland Barthes. A ideia é que ler *A Hermenêutica do sujeito* exige o cultivo de uma *escuta na escrita*, que, partindo da intersecção escritura-oralidade, opera modificando os modos dominantes de entrar em relação com os textos filosóficos.

A semiologia barthesiana do texto permite-nos pensar a escrita-leitura também como forma de ocupar um ponto de vista estrangeiro ao nosso próprio pensamento, desafiando, nesse mesmo movimento, o gesto metafísico que faz do mundo grego clássico e helenístico uma espécie de “galeria de espelhos” das sociedades modernas ocidentais quando, na verdade, “entre eles [os gregos] e nós desdobra-se um imenso terreno de experimentação” (DETIENNE, 2008, p. 8). Trata-se então de reconhecer que *A Hermenêutica do sujeito* descreve e inscreve uma diferença radical.

O ensaio está organizado em quatro seções. Inicialmente, propomos uma breve discussão acerca da presença de Michel Foucault no *Collège de France*, seguindo de perto sua crítica da *função-autor*. Esse primeiro recorte não é arbitrário, pois a interpelação do autor remete tacitamente ao campo da escrita: quem escreve e qual o seu papel? E a resposta, sabemos, vem de longe: quem escreve é o autor, essa figura que cria e desdobra um novo sistema de ideias enquanto expressão máxima de sua subjetividade. Na

sequência, apresentamos nossa proposição de uma leitura barthesiana do texto foucaultiano. Um passo vital para interrogar, na terceira seção, o desafio de ler o curso ministrado por Foucault em 1982, chegando ao coração mesmo deste ensaio², no qual se aponta uma problematização das leituras e comentários críticos acerca do curso *A Hermenêutica do sujeito*, derivando algumas indicações para o campo filosófico-educacional.

A aula (*leçon*) inaugural de Michel Foucault no *Collège de France*

Há muito se discute o caráter acidental que caracteriza as aulas inaugurais que impulsionam a abertura das novas cátedras no âmbito do *Collège de France*, uma das instituições mais prestigiadas da França, fundada em 1530, e cujos cursos servem a um duplo propósito: ser simultaneamente um espaço de investigação e de ensino.

Essa situação não foi diferente com Michel Foucault, eleito para o corpo docente do *Collège* em março de 1970, para ocupar a cátedra *História dos sistemas de pensamento*. Em sua aula inaugural, proferida em 02 de dezembro de 1970, ele enunciou como hipótese de seu trabalho o fato de que em toda sociedade a elaboração de discursos está determinada por uma série de procedimentos de controle que visam conjurar os múltiplos perigos carregados pelos materiais discursivos. Foucault ressaltou dentre os vários procedimentos de ordenamento do discurso aqueles que opõem o verdadeiro e o falso. Uma oposição vital, diz ele, para o entendimento da forma como as sociedades ocidentais constituíram uma determinada vontade de saber que opera como uma espécie de matriz de inteligibilidade do que se concebe como conhecimento ao intervir em nossos sistemas de pensamento³.

² Ensaio em sua acepção mais ampla, isto é, articulações entre tempos históricos distintos e referências teóricas múltiplas, algumas implícitas, criando brechas e inversões, “obviações” em nosso pensar-dizer (STRATHERN, 1999), tudo isso para que um pensamento outro fale pela nossa boca a partir de um experimento de caráter ficcionalizante ou especulativo.

³ Além disso, Foucault (2014) lembra que os sistemas de exclusão são inseparáveis de uma base institucional, sendo reforçados por um conjunto de práticas dirigidas à distribuição e à

Foucault (2014) buscava então demarcar o rumo de suas pesquisas futuras orientadas pela análise das limitações e possibilidades de enunciação quando um sujeito fala. Considerava que haveria terrenos como a ciência, a filosofia e a literatura onde é indispensável a atribuição de um autor com funções específicas a serem cumpridas em cada um desses âmbitos. Por isso, a partir do século XVIII, a função do autor na ciência tenderia a se obscurecer como índice de verdade, enquanto no campo literário passa a exigir, cada vez mais, um saber sobre a procedência autoral, pois caberia ao autor fornecer a coerência interna dos textos e sua inserção na realidade.

No limite, a análise foucaultiana confluía com um diagnóstico de época corporificado na famosa *morte do autor*, a partir da qual se fazia a denúncia do privilégio que fez dessa figura o sujeito responsável por determinar o sentido último das obras literárias. Mas Foucault (1992, p. 72) conectava os problemas implicados na noção de autor a um quadro mais abrangente da circulação dos discursos, tendo em vista que o autor seria apenas “uma das especificações possíveis da função sujeito” .

Mais importante, contudo, era seu desejo de tematizar as fissuras e as funções livres que o desaparecimento do autor deixaria a descoberto. Nesse contexto, Foucault (2005, p. 140) chegou a discernir “uma coisa estranha”, uma forma de configuração da linguagem que, ao se deter em si própria, como que se imobilizando, construía “um espaço que lhe é próprio” capaz de reter o “fluxo do murmúrio” que fornece espessura às palavras. Esse espaço opaco e enigmático constituiria a ideia que temos de uma obra⁴.

Essa crítica dirigida, simultaneamente, às noções de autor e obra, de algum modo, perduraram ao longo da sua trajetória intelectual, sendo possível acompanhar Foucault manifestar, reiteradamente, um certo

certificação do conhecimento. Isso significa que o discurso não é uma instância epistêmica ou politicamente neutra, sendo, ele mesmo, um objeto de desejo e um poder pelo qual se luta.

⁴ Assim, a ideia de obra é pensada como fruto de uma determinada forma de organização textual, linear e autoral. Como lembra também Chartier (1994, p. 44), não por acaso, o *Dictionnaire Universel* de Furetière, de 1690, traz uma definição de autor que corrobora essa visão: “Autor, em matéria de literatura, diz-se de todos aqueles que trouxeram à luz algum livro”, ou como se diz mais recentemente se refere aqueles “que o fizeram editar”.

desconforto em relação ao papel que, segundo seus críticos, deveria ser exercido por ele, tomado como o “autor” de suas “obras” escritas.

A tentação é grande para quem escreve [...] de fazer a lei de todo esse lampejo de simulacros, de lhe prescrever uma forma, de lhe atribuir uma identidade, de lhe impor uma marca que lhe dê certo valor constante. “Eu sou o autor: olhem meu rosto ou meu perfil”. [...] Eu sou o nome, a lei, a alma, o segredo, a balança de todos esses duplos. (FOUCAULT, 1972, p. 9-10)

A mesma posição encontramos expressa ao final da introdução de *A arqueologia do saber*, quando Foucault diz aos seus leitores e críticos: “eu não estou ali onde vocês me encurralaram, mas aqui de onde eu os vejo rindo” (FOUCAULT, 1969, p. 28). Apesar da ironia que quase sempre acompanha essas declarações não se pode elidir o fato de que elas indicam como ele gostaria que seus discursos fossem recepcionados. Essa demanda marcando inclusive a abertura de sua aula inaugural no *Collège de France*:

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios. (FOUCAULT, 2014, p. 5)

Sem dúvida, essa é uma declaração estranha advinda de um professor recém-eleito para assumir uma cátedra: não “tomar a palavra”, mas ser “envolvido por ela”; ser precedido, no ato mesmo da fala, por uma “voz sem nome”; ser impedido de “ser aquele de quem parte o discurso”, deixando “ao acaso” a possibilidade de abertura de “uma estreita lacuna” (FOUCAULT, 2014, p. 6). O estranhamento, na verdade, é duplo. Em primeiro lugar, pelo contexto de enunciação. O *Collège de France*, como sabemos, tem por finalidade oferecer uma modalidade de ensino singular,

talvez, única entre as instituições de ensino, que se ancora na exigência de que cada professor deve desenvolver uma pesquisa original, a cada ano, prestando contas publicamente em suas aulas e seminários. Ora não veríamos aí, em um sentido extremo, o autor na sua função de sujeito criador da qual Foucault pretende se desembaraçar? Em segundo lugar, é preciso realçar a condição do próprio público, pois os professores do *Collège de France* não têm exatamente estudantes (EWALD; FONTANA, 2004), mas ouvintes que esperam acessar um pensamento original e originado na fala docente. Originalidade e origem estavam, portanto, na base mesma da fala magistral encarnada pelos professores nas cátedras do *Collège de France*.

Assim, se, por um lado, Foucault parece seguir de perto uma longa tradição de ensino que dispõe a *leçon* contra a *lectio*⁵, por outro, ele parece recusar ser o suporte a partir do qual se localiza o próprio pensamento, pelo menos desde a instauração do que ele denominaria posteriormente de *momento cartesiano*⁶, ou seja, o sujeito enquanto fonte originária na qual o conhecimento filosófico ou científico se engendra e se legitima.

Como então ler ou ouvir uma aula ou um texto enunciado a partir de uma posição que visa, paradoxalmente, eliminar o sujeito, embora preservando os pensamentos? Uma resposta possível a essa pergunta pode ser encontrada em uma outra aula inaugural, no mesmo *Collège de France*, mas proferida, em 07 de janeiro de 1977, por Roland Barthes que, naquele momento, ressaltava a singularidade excêntrica do seu projeto de ensino⁷.

Ler Foucault com olhos barthesianos

Curiosamente, em Barthes a *morte do autor* foi problematizada também com vistas a uma crítica radical do ensino, abrindo espaço para

⁵ A forma dominante de ensino proveniente da escolástica medieval.

⁶ O *momento cartesiano* pôs fim a uma forma de cuidado de si ao neutralizar a exigência espiritual de transformação do sujeito, para o acesso à verdade, nos campos filosófico e científico (FOUCAULT, 2004a).

⁷ Em 1976, a assembleia de professores do *Collège de France* atendeu a uma proposta de Michel Foucault, e elegeu Barthes para a cátedra de *Semiologia Literária*.

pensar uma prática docente que teria como um de seus propósitos centrais neutralizar o poder alojado no discurso magistral que, apesar de ser considerado um discurso “à margem da margem”, seria nele onde se situaria um “verdadeiro combate” (BARTHES, 2007, p. 51). Tratava-se então de exercitar um ensino que se despojasse em ato de “todo desejo de agarrar” (BARTHES, 1980, p. 10), desdobrando uma mutação das atividades do professor-pesquisador também capturadas pelas garras da função-autor.

Mas no discurso magistral travar-se-ia também uma ascese, pois seria preciso que o professor-pesquisador renunciasse ao domínio exercido seja sobre um tema específico seja sobre os seus ouvintes. Nesse sentido, a escrita, a docência e a pesquisa compartilhariam um *ethos* contestador-estilístico que, não obstante, recusariam enfrentar diretamente um poder “pelo ataque ou pela defesa”, fazendo uso de uma espécie de “retirada” ou “abandono” por serem esses os gestos menos assimiláveis na sociedade (BARTHES, 2004a, p. 504). A ideia consiste em afrontar a pressuposição de que os propósitos de uma aula ou de uma obra se deixariam apreender na medida das intencionalidades explícitas do seu autor-locutor. Foi assim que, prosseguindo uma crítica exposta em *Escritores, professores e escreventes*, Barthes (2004b) recorda que essas três figuras operam como supostos proprietários de suas criações, a fim de exercer o monopólio da linguagem.

Na contramão, Barthes (2004b) propõe que se deponha, no exercício mesmo da escrita, uma espécie de fundo teológico que animaria nossas relações com o autor e com essa outra figura canonizada: o texto. Todo texto, diz ele, precisa de provar fundamentalmente “com relação ao signo” (BARTHES, 2004b, p. 68), pois o texto é *isso* que, no jogo com os signos, escorre e resiste à imposição de um sentido totalizante e totalizador, uma espécie de *a mais* irredutível⁸.

Barthes propôs então expurgar os procedimentos hermenêuticos de busca das fontes e das influências que, no limite, visariam tão somente satisfazer o mito da filiação. Para ele, todo texto é órfão, uma vez que sua

⁸ Nessa direção, a aula também concebida como um espaço textual se efetivaria em meio a um conjunto de práticas que operariam como um disparo, uma centelha capaz de acender e fazer reverberar a potência do pensamento (BARTHES, 2007).

unidade não estaria nunca em sua origem, mas no seu destino. É desse ponto que sua nova semiologia do texto procurou suscitar um gesto que tomava distância das tentativas de reproduzir o discurso de autoridade no qual o autor teria todos os direitos em relação ao leitor. Barthes chega a ser enfático ao defender que caberia ao leitor abrir o texto, impulsionado por uma semiologia do prazer que recusando toda forma de metalinguagem, isto é, toda ambição totalizadora expressa no desejo do autor de dizer-escrever a última palavra, faz do gesto de ler um exercício de estraneidade.

Assim, a semiologia barthesiana incita o leitor a se “entregar ao seu prazer”, a se deixar conduzir por um o corpo que “segue suas próprias ideias” (BARTHES, 2004a, p. 24). O prazer, nesse caso, seria o signo de uma experiência capaz de fazer com que o texto transmigre para dentro da vida daquele que o percorre. Importa registrar que essa semiologia do prazer de (se) ler (em) um texto coloca em questão “uma introdução ao viver”, isto é, um projeto ético” (BARTHES, 2004a, p. 37) que se manifestaria enquanto uma estilística da vida docente, a partir da qual a aula se configura como um espaço de criação e experimentação para modos outros de produção da subjetividade⁹. Daí que o caráter opressivo do ensino estaria menos no saber que transmite do que nas “formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 2004a, p. 41).

Desse posicionamento decorre sua defesa de que à “geometria grosseira” da aula, no sentido tradicional de uma mera transmissão de conhecimentos, deveria suceder uma “topologia sutil” das relações corporais que tornaria o saber apenas um “pré-texto” (BARTHES, 2006, p. 23). Isso na medida em que o corpo, essa existência inimitável, “meu corpo”, nunca teria “as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2006, p. 24). Repor, portanto, o corpo no lugar de onde foi expulso, deixá-lo seguir suas próprias ideias, significa vislumbrar um modo outro de pensar nossa relação com os textos e o ensino.

⁹ Como assinalado por Éric Marty (2009), o exercício da docência barthesiana aponta para a figura de um mestre capaz de desconstruir imagens, sobretudo de si mesmo, fazendo-o vagar por caminhos insuspeitos ou até mesmo disparatados.

Desse modo, a semiologia prazerosa de Barthes nos coloca em condições de compreender o que se passa nas aulas foucaultianas acerca do cuidado de si; e isso não porque nos ofereça métodos específicos de análise ou crítica textual, mas porque nos permite apreender a dimensão subjetiva colocada em ação nos seus cursos finais. O gesto semiológico barthesiano nos faz perceber que há saberes que o pensamento pode abraçar, mas há outros que o pensamento só pode assinar um ato de rendição. Parece-nos então que para ler Foucault, nos anos 1980, é preciso antes se render.

No entanto, até o presente momento, ainda são raros os estudos que têm buscado reconstruir as possíveis relações entre os cursos finais, proferidos no *Collège de France*, respectivamente, por Barthes e Foucault, indo além do reconhecimento de suas ligações afetivas regidas por uma intensa solidariedade intelectual (SAMOYAULT, 2021).

Talvez tenha chegado o momento de atravessar essa lacuna, pois como lembra Soto (2015), ambos fizeram da leitura-escuta dos seus textos uma atividade propriamente filosófica, em cujo núcleo estava a preocupação com o *modus operandi* de suas práticas de enunciação. Com efeito, as temáticas abordadas nos três cursos finais, tanto de Foucault como de Barthes, são atravessadas por uma ética da escrita e da docência¹⁰. Uma ética que permanece envolvendo seus ouvintes e leitores, ao mesmo tempo que os desloca das tecnologias de atribuição de autoria que tornam o exercício da crítica e do pensamento reféns dos esquemas herdados da exegese cristã.

Trata-se, para os dois pensadores-professores-pesquisadores, de avançar em uma experiência de escrita que radicaliza as análises efetivadas por eles mesmos acerca do modo de ser dos discursos, agora inseparáveis de uma “ética do existir”, cuja estilística carrega uma afirmação política incontestável. *Vita nova* ou *érgon filosófico*, o gesto escritural em Barthes e Foucault encarnam uma operação de alteração do que se pensa e, acima de tudo, do que se é (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 202-203).

¹⁰ No caso de Barthes (2007), essa ética remete à “idade do desaprender” apresentada já em sua aula inaugural, enquanto em Foucault (2007) aponta para o gesto de “desprendimento de si” como uma condição para pensar diferentemente o que se pensa.

Do nosso ponto de vista, isso significa considerar a singularidade do ato de ler-escutar um curso como *A Hermenêutica do sujeito*, mudando o eixo de atenção crítica sobre o texto para o próprio *ethos* do leitor, abrindo assim o trabalho do pensamento para o “infinito da linguagem” (BARTHES, 1974, p. 15), uma vez que o leitor desse curso emerge dentro de uma prática de leitura-escrita-ensino onde o conceito tradicional de verdade foi suprimido, pois o que se busca não é mais um conhecimento determinado.

As aulas de *A Hermenêutica do sujeito*: um caminho para sair da solidão

Retornemos então ao curso *A Hermenêutica do sujeito* para ecoar em suas aulas a semiologia prazerosa enunciada por Barthes, perguntando de partida se seria possível dar a ler a topografia dos corpos implicada no *ethos* manifesto desse curso? Obviamente, não dispomos de uma resposta direta, mas não temos dúvidas de que algo se impõe nas aulas de Foucault.

Quando Foucault entra arena, dinâmico, decidido, como alguém que se lança na água, salta algumas pessoas para chegar à sua cadeira, afasta os gravadores para colocar seus papéis, tira o paletó, acende uma lâmpada e arranca a cem por hora. Voz forte, eficaz, amplificada por alto-falantes, única concessão ao modernismo de uma sala pouco iluminada por uma luz que se eleva de cúpulas de estuque. Há trezentos lugares e quinhentas pessoas aglomeradas, preenchendo o menor espaço livre. (EWALD; FONTANA, 2004, p. XVI-XVII)

Impossível não se deixar impressionar por essa descrição reproduzida pelos editores dos cursos de Foucault, François Ewald e Alessandro Fontana, a partir de um relato publicado pelo jornalista Gérard Petitjean no *Nouvel Observateur*, para quem o ensino foucaultiano era, ao mesmo tempo, límpido e terrivelmente eficaz.

Nos termos de Ramos do Ó (2019, p. 3), isso ocorre porque Foucault parece encarnar o *ethos* de uma espécie de “pedagogo em andamento” que se recusava “vestir a pele do transmissor, do divulgador, do comentador da obra alheia”. Foucault se dirigia ao seu público na condição de um professor-investigador que visava, antes de tudo, ensinar como “ouvir falar o pensamento”, e mostrar “por meio de seu exemplo e testemunho como esse ofício ou posição” poderia ser diferentemente ocupada “por uma ideia preparada e refletida” (RAMOS DO Ó, 2019, p. 4) no exercício mesmo de conduzir uma aula¹¹.

[Assim] ele podia falar de Nietzsche ou de Aristóteles, da perícia psiquiátrica no século XIX ou da pastoral cristã, o ouvinte sempre extraía uma luz sobre o presente e os acontecimentos de que era contemporâneo. a força própria de Michel Foucault em seus cursos estava neste sutil cruzamento entre uma sábia erudição, um engajamento pessoal e um trabalho com o acontecimento. (EWALD; FONTANA, 2004, p. XVIII)

Nesse aspecto, as declarações que Foucault produziu sobre o alcance e os limites da sua posição de professor, que via em articulação direta com o seu trabalho de escrita, adquire um estatuto paradigmático no curso *A Hermenêutica do sujeito*. Nele é possível acessar com agudeza a singularidade do seu ensino. Os ouvintes das suas aulas não eram cativados apenas pelo reconhecido rigor das suas exposições, mas, sobretudo, pela arte propriamente foucaultiana de problematizar a atualidade pela história.

Robert Redeker em uma resenha publicada apenas algumas semanas após a publicação da *A Hermenêutica do sujeito*, pela *Éditions du Seuil*, em 01 de agosto de 2001, não tem dúvidas, os leitores estavam diante do Foucault mais surpreendente, aquele que manifestava, em suas aulas,

¹¹ Convém não esquecer também que Foucault sempre esteve vinculado a um contexto de lutas em defesa de práticas pedagógicas ancoradas na livre circulação dos saberes. Antes de chegar ao *Collège de France*, ele tinha sido professor em várias universidades, além de ter participado em uma comissão para a reforma do ensino superior na França.

uma prodigiosa mutação em seu pensamento. Apesar disso, para muitos, era bastante desconcertante a sensação de ver Foucault se desfazendo de “sua pele moderna de filósofo não espiritual” (REDEKER, 2001, s. p.).

Como resultado, na audiência, a ideia de verdade comumente atrelada à “divulgação do trabalho científico” era ultrapassada pelo saber vivido como “uma das paixões amorosas do indivíduo” (RAMOS DO Ó, 2019, p. 13). Tudo se passava então como se as aulas desdobradas em torno do princípio do cuidado de si e suas técnicas consubstanciassem na própria função docente o “que pode haver de mais radical e ameaçador para todos os poderes: a imagem da generalização do desejo de criar” (RAMOS DO Ó, 2019, p. 13).

Desse modo, Foucault se chocava, mais uma vez, com as expectativas projetadas sobre os docentes do *Collège de France*. No entanto, agora como que em uma inversão da sua aula inaugural, ele parecia retomar a *lectio* como uma forma outra de viver a *leçon* que adquiria uma espécie de honestidade bruta. O que Foucault buscava na leitura sistemática dos textos da Antiguidade greco-romana não era “a proclamação de uma verdade”, mas a exposição experimental de “um trabalho que tem suas hipóteses, seus métodos”, mas que também deixava “o campo livre à crítica e às objeções” (FOUCAULT, 2006, p. 24).

Nesse contexto, a face ensinante de Foucault emerge em um combate direto com os seus críticos que queriam vê-lo fixado na “posição de representante legítimo de um saber já inteiramente feito” (FOUCAULT, 2006, p. 24). Situação que o obriga repetidamente a se explicar sobre os seus métodos, e principalmente sobre os conceitos que operava em suas novas pesquisas em torno da subjetividade. Algo, porém, parecia não ter se alterado. A sua recusa incisiva à lógica “tão enraizada de sacralização da função autor e de associação do texto científico com a estabilização ordenada da verdade” (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 218).

Ao contrário do que esperavam seus críticos, e mesmo alguns de seus admiradores, ao longo dos cursos ministrados nos anos 1980, Foucault redimensionava elementos vitais de seu próprio percurso analítico, inventando noções e realizando torções metodológicas que impediam

aplicar ou replicar os princípios de sua arqueogenealogia, além de expressar publicamente em suas aulas o fato de estar sendo “mobilizado por um processo de intensificação existencial” (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 218). Além disso, Foucault parecia inclusive distante daquela sensação, afirmada em 1975, de estar em “total solidão” em função das condições de ensino impostas pelo *Collège de France*, como se estivesse em um processo de fazer as pazes com as condições de enunciação da sua fala¹².

Quando dou uma conferência um pouco dogmática, digo para mim mesmo: sou pago para trazer aos estudantes uma certa forma e um certo conteúdo de saber; devo fabricar minha conferência ou meu curso um pouco como se fabricaria um sapato, nem mais, nem menos. Concebo um objeto, tento fabricá-lo da melhor forma que posso. Isso me dá muito trabalho (nem sempre, sem dúvidas, mas com frequência); levo esse objeto à sala de conferências, mostro-o e deixo o público livre para usá-lo como lhe convier. (FOUCAULT, 2006, p. 24)

Desse modo, apesar de ter sido sempre um crítico da transmissão de saber pela fala professoral, nos seus cursos finais, deparamos com um Foucault mais à vontade, inclusive, para mudar de ideia, anunciando temas para as aulas seguintes que depois não eram retomados, acrescentando ou inventando noções no transcorrer das próprias aulas, e principalmente esboçando pistas e sugestões para novas questões a serem pesquisadas futuramente por ele ou mesmo pelos ouvintes dos cursos.

É nesse sentido que é possível afirmar que os esquemas didáticos do professor Foucault [...] não só permitem mostrar para os outros; também fazem visíveis para o próprio pesquisador problemas, questões, falhas ou potencialidades do trabalho, e isso fica evidente

¹² Isso não significava que Foucault tenha deixado de manifestar, insistentemente, suas preocupações com as limitações estruturais que cercavam sua atividade de ensino, como no início da segunda hora da aula de 13 de janeiro de 1982, quando lamenta face às salas lotadas de ouvintes “que as condições sejam tão ruins” (FOUCAULT, 2004a, p. 83).

quando o professor Foucault, no ínterim de uma e outra aula, abandona uma linha assinalada, quando “esquece” uma promessa de ampliar algum aspecto, quando, enfim, modifica o percurso. (RAMÍREZ, 2017, p. 5)¹³

As aulas de Foucault, nos seus três cursos finais, mostram ainda como os ouvintes eram afetados pelo ritmo, pela intensidade, pelas hesitações que acompanhavam os momentos críticos de expressão do seu pensamento. O que ocorria sobretudo quando ele se detinha na leitura direta dos textos citados em seus manuscritos, seja fixando-se em uma passagem isolada ou demorando-se ao repetir uma mesma ideia contida em um mero fragmento textual. Nesses instantes é possível ver o que poderia haver de acaso, de *alea* discursiva, provocada pela performance vocal da leitura de seus textos, e intervindo nos mecanismos da sua criação conceitual.

Assim, os ouvintes-leitores de *A Hermenêutica do sujeito* travam contato com uma dimensão dramatúrgica da educação, isto é, com aqueles momentos em que o professor se volta sobre si mesmo, fazendo do ensinar e do aprender um exercício vivo de corporificação de uma experiência de pensamento, cuja verdade pode ser atestada pela comoção provocada nos ouvintes transformados, eles mesmos, em “intercessores” da sua prática, simultaneamente, filosófica e pedagógica (RAMÍREZ, 2017, p. 14).

No limite, as aulas do curso de 1982 permitem ouvir os textos da filosofia ocidental em uma outra língua. Uma língua dotada de um poder encantatório que a voz de Foucault ajudava a disseminar. Tropeçamos também em noções escavadas a contrapelo como *alma-sujeito*, *espiritualidade*, *psicagogia*, *parresia*. Todas elas apontando para um *ethos* tornado estrangeiro e eclipsado em nossos sistemas de pensamento.

¹³ Nesse âmbito, nota-se toda uma agenda de pesquisa ainda inexplorada em torno dos chamados “esquemas didáticos” que estruturavam as aulas de Foucault (RAMIREZ, 2017, p. 4), bem como os desdobramentos provocados pela sua performance vocal.

Escutar a escrita de *A Hermenêutica do sujeito* para além do monolinguismo filosófico ocidental

Compreender o *ethos* do cuidado de si não é uma tarefa fácil mesmo para os ouvintes-leitores mais argutos do pensamento foucaultiano. Não poucos intérpretes e comentadores críticos estranharam o tipo de obstinação corporificada nas investigações genealógicas movidas por Foucault ao longo dos anos 1980. De fato, mesmo seus estudantes declaravam estar se sentindo perdidos ou confusos, irritados ou mesmo desapontados ao se depararem com o seu recuo às *artes de viver* praticadas na Antiguidade¹⁴.

Essa expressão ganhou densidade teórica no curso *Subjetividade e verdade*, quando Foucault descrevia a emergência de uma vasta literatura sobre as artes de viver. Uma literatura que apesar de perdurar por muito tempo, nas sociedades ocidentais, acabou perdendo sua autonomia e relevância, deixando apenas rastros no âmbito “da grande, grossa, maciça prática pedagógica”. Sendo a pedagogia a última instância a veicular “grande parte dessas instruções de existência” (FOUCAULT, 2016, p. 27).

Essa linha de problematização conduziria sua analítica para o estudo sistemático do princípio do cuidado de si, na cultura filosófica clássica e helenista greco-romana. Entretanto essa passagem e seus deslocamentos enfrentariam uma série de bloqueios e restrições por parte de seus principais leitores e intérpretes, os quais tendem, com poucas exceções, a literalmente saltar o curso *A Hermenêutica do sujeito*, para a tematização da *parresia*.

O curso de 1982, projetado para servir de esboço para um livro jamais escrito sobre as técnicas de si, parece perdurar então como um fantasma, uma vez que nos coloca em relação com um certo silêncio, com uma certa impossibilidade de ouvi-lo. Como se fosse preciso, antes, inventar uma escuta capaz de fazer reverberar os efeitos da atmosfera, isto é, a relação corpórea evocada pelos ouvintes que estiveram presentes à sua enunciação. O curso *A Hermenêutica do sujeito* parece, portanto, encarnar um silêncio falante que ressoa justamente nos limites do pensamento ocidental.

¹⁴ O surgimento errático da expressão artes de viver é conhecido: o prefácio escrito para o *Anti-Édipo*, de Deleuze e Guattari, que Foucault comparava a um pequeno manual de ética.

Embora operando na intersecção escrita-oralidade, como todos os cursos de Foucault, o curso de 1982 comporta, contudo, uma situação singular: a enunciação dos conteúdos expressos acerca do cuidado de si exige tanto do escritor-locutor quanto do ouvinte-leitor um certo tornar-se estrangeiro em relação ao seu próprio pensamento, a fim de ocupar um pensamento que lhe é exterior, borrando seus limites (GROS, 2004).

Sabemos, por exemplo, que os editores dos cursos já haviam alertado que, apesar de tomarem como referência a palavra pronunciada por Foucault, fornecendo a transcrição mais literalmente possível, a passagem do oral ao escrito havia imposto uma série de intervenções, tais como: introduzir pontuações, separar parágrafos, suprimir repetições, explicitar citações e referências, além de incluir uma “situação do curso”, visando

[...] fornecer ao leitor elementos contextuais de ordem biográfica, ideológica e política, situando o curso da obra publicada e fornecendo indicações concernentes ao seu lugar no âmbito do corpus utilizado, **a fim de facilitar o entendimento e evitar os contrassensos** que poderiam decorrer do esquecimento das circunstâncias nas quais cada curso foi elaborado e pronunciado. (EWALD; FONTANA, 2004, p. XIX, destaques nossos)

Entretanto nenhuma dessas intervenções parece ter sido capaz de elidir os desafios implicados na leitura desse curso. *A Hermenêutica do sujeito*, lembra seu editor Frédéric Gros (2004, p. 613-614), tem um “estatuto ambíguo, quase paradoxal”, pois “tudo havia mudado”, tanto o “quadro histórico-cultural” (a Antiguidade, não a modernidade ocidental) como as principais “chaves de leitura” (uma leitura ética ancorada em práticas de si, não uma leitura política dos dispositivos de poder)¹⁵. Gros

¹⁵ Assim como Gros (2004), também Deleuze (2015, p. 5), tendo se debruçado sobre o terceiro eixo do pensamento foucaultiano, assinala uma espécie de “enigma” ou “mistério” indiciado entre o anúncio de uma “nova problematização da sexualidade” e “um silêncio de oito anos”, até a publicação dos volumes finais da *História da sexualidade*.

(2004, p. 615) lembra ainda que “até mesmo o estilo de escrita estava transformado”.

E, para que não restem dúvidas, Gros (2004) ressalta que essa “reviravolta” era inseparável da percepção, por Foucault, de que “quando não é mais que a realização de um programa teórico, a escrita perde sua vocação autêntica, que consiste em ser o lugar de uma experiência” (GROS, 2004, p. 615). Experiência que, aliás, tornar-se-ia o signo da atividade filosófica que ele pretendia materializar, um trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, a fim de saber até onde se poderia pensar diferentemente.

É aí que o curso de 1982 se revela decisivo, situando-se no cerne vivo de uma mutação de problemática, de uma revolução conceitual [mas, sendo de fato] uma maturação lenta, um percurso sem ruptura nem alarde, que devia conduzir Foucault às margens do cuidado de si. (GROS, 2004, p. 615-616)

Além disso, Foucault retomava textos, comumente ignorados pela exegese filosófica, textos que não só remetiam a determinadas práticas de si, mas que se propunham, eles mesmos, como uma prática de si. Textos que operavam em “um outro regime de palavra e de silêncio, um outro regime de leitura e de escrita” (GROS, 2004, p. 618). Tudo isso se desdobrando em um novo estilo de ensino indiciado tanto na supressão do seminário de pesquisa, paralelo à aula principal, como no prolongamento da sua fala que, “pela primeira vez estende-se por mais de duas horas”, interrompendo “a antiga diferença entre uma aula magistral e pesquisas empíricas” (GROS, 2004, p. 627).

Grande parte do curso consiste, a partir daí, em uma leitura paciente de textos escolhidos e em seu comentário literal. Vemos assim Foucault, por assim dizer, “em obra”, extraindo enunciados diretamente da simples leitura contínua, e tentando conferir-lhes de imediato uma sistematização provisória, por vezes rapidamente abandonada. De resto, logo

compreendemos que **para ele nunca se trata de explicar textos**, mas de inscrevê-los numa visão de conjunto sempre em movimento. (GROS, 2004, p. 615-616, destaques nossos)

A avaliação de Gros (2004, p. 628) é precisa ao elucidar que a escolha e a leitura dos textos nunca eram instrumentalizadas, ou seja, seu uso analítico não visava exemplificar uma hipótese jamais questionada; ao revés, seguia-se “um movimento incessante de vai-e-vem entre proposições vagas, gerais, desvinculadas de toda referência precisa”, que, no limite, contribuíam para reconfigurar as hipóteses iniciais por ele anunciadas.

O curso assume, então, a feição de um laboratório vivo mais que de um balanço rígido. Ganha em clareza analítica e a elucidação é extrema no detalhe. Entretanto, torna-se muito difícil de ser apreendido em sua globalidade, de tal maneira que suas implicações acham-se, quase que a cada aula, deslocadas, reformuladas, desdobradas em outras direções. (GROS, 2004, p. 628)

O efeito produzido é incluível: “apinhados em salas repletas do *Collège*, os ouvintes tinham a certeza de estarem assistindo a algo distinto de uma apresentação de filosofia antiga” (GROS, 2004, p. 630), na medida em que tudo parecia remeter a uma atualidade política, moral, filosófica¹⁶.

Chegados a esse ponto, importa extrair algumas implicações. A primeira referindo-se ao movimento propriamente pedagógico encarnado por Foucault ao tematizar o cuidado de si. É visível e inclusive audível para quem lê *A Hermenêutica do sujeito*, o esforço que ele faz para descrever e inscrever a diferença de um pensamento outro, ancorado no cuidado de si, criando obviações em nosso modo de pensar o presente. A segunda implicação, a mais importante, diz respeito ao fato de Foucault, ele mesmo,

¹⁶ Pequenos exemplos, citados por Gros (2004, p. 63), explicitam o espanto e, às vezes, a recusa dos especialistas: Foucault curto-circuitava a literatura secundária mobilizada; suprimia toda exposição de caráter histórico-doutrinal; operava recortes transversais que destoavam da apresentação formal das escolas filosóficas evocadas ao longo de suas aulas.

em suas aulas tomar parte em um experimento singular de subjetivação. Foucault estava como que dramatizando as transformações espirituais descritas nos textos que analisava, isto é, estava modificando a si mesmo.

Diante disso, parafraseando a antropóloga Librandi-Rocha (2012), entendemos ser preciso, antes de tudo, aprender a *escutar a escrita* enunciada ao longo do curso de 1982, uma vez que ela exige o exercício de ocupar um ponto de vista estrangeiro, o que só é possível quando nos dispomos ao trabalho árduo de descolonização do nosso modo próprio de pensar, superando em ato o monolinguismo da razão filosófica ocidental.

Dessa perspectiva, não deixa de ser curioso constatar alguns dos principais leitores-intérpretes, apesar de se referirem sistematicamente à importância que nos foi legada pelas suas últimas lições, tenderem a obstruir, no mesmo gesto, o movimento de leitura e de escrita acionado por Foucault para lidar com a ética do cuidado de si, tornada um alvo recorrente de acusações críticas e comentários corretivos. É assim que, dentre outros, Pierre Hadot (1998) questiona a interpretação histórica realizada por Foucault, corrigindo sua abordagem da ética greco-romana como uma ética fundada no prazer que se tem consigo mesmo, o que, para Hadot, afetaria a leitura acerca do sentido filosófico e pedagógico dos exercícios espirituais, e da noção central de “si” agenciada nas técnicas mobilizadas na “cultura de si” tal como descrita por Foucault. Hadot reprova ainda o suposto esquecimento do papel da física e da lógica nos textos por ele abordados.

Mas o que realmente parece ter incomodado seus críticos foi a tentativa foucaultiana de problematizar a atualidade política por meio da ética do cuidado de si praticada na Antiguidade, como se Foucault estivesse derivando daí um programa ou um modelo para o nosso presente. É o caso de Rochlitz (1989) que acusa a “ética de Foucault” de atacar as instituições da modernidade ocidental a fim de substituí-las por uma “arte da existência” encenada pelas elites dirigentes da Grécia clássica¹⁷. No centro de sua

¹⁷ A objeção aqui é que, por meio da ética do cuidado de si, Foucault estaria na verdade defendendo tanto uma visão estetizante da existência descomprometida com valores universais (HABERMAS, 2015; TAYLOR, 1989), como uma perspectiva despolitizante da vida democrática (RORTY, 1989). Sobre as repercussões dessas leituras ver Costa (1995).

censura está a constatação curiosa de que Foucault teria abandonado, simultaneamente, a analítica do biopoder e uma escrita engajada, resultando numa insensibilidade para com os princípios e ganhos da democracia.

Essa forma de questionar a atualidade da leitura foucaultiana do cuidado de si encontrou um novo eco no modo como a cientista política Wendy Brown (2019) aponta para uma inconsistência no pensamento tardio de Foucault, cuja ênfase excessiva nas artes de viver omitiria uma conceitualização de um *homo politicus* capaz de agir a favor da democracia.

Mas nenhuma dessas críticas é tão aguda quanto a endereçada pelo filósofo italiano Maurizio Lazzarato (2019, 2022) que, na verdade, acusa as análises tardias de Foucault de uma inatualidade perigosa. Vale a pena se deter um pouco nessa leitura que Lazzarato faz do que compreende como sendo aporias do pensamento de Foucault sobre os processos éticos de subjetivação. Para começar, ele reconhece a importância dada ao governo da subjetividade, mas logo aponta que o foco excessivo dado às tecnologias de si apreendidas como uma matriz relativamente autônoma, sobre a qual repousaria a história do sujeito, terminaria por eliminar a principal questão política da nossa época: a renovação do conceito de lutas de classes.

Isso leva o pensador italiano a caracterizar como desastrosas as análises desdobradas por Foucault nos anos 1980. A analítica do cuidado de si, em particular, teria contribuído apenas para reiterar uma cisão entre os processos de liberação e as práticas de liberdade, e, pior, para o abandono da ideia de revolução. Esse verdadeiro equívoco de Foucault decorreria da sua não compreensão da natureza do capital e do neoliberalismo¹⁸.

Embora admitindo que o curso *A Hermenêutica do sujeito* expressa “um ponto inominável, um ponto absoluto de não narrativa, de não cultura e de não saber” (LAZZARATO, 2019, p. 21) que somente a coragem de falar francamente seria capaz de produzir através de uma diferenciação ética, o processo de subjetivação daí decorrente não deveria ser apreendido

¹⁸ De fato, o cerne da crítica que Lazzarato (2019) endereçada a Foucault diz respeito fundamentalmente ao seu abandono da noção de guerra pela de artes de governo, cujo resultado seria uma dissolução do conceito de classe no conceito biopolítico de população.

como uma mera relação consigo, pois essa ênfase terminaria por contribuir para reciclar a ideologia do capital em sua fase atual: o neoliberalismo¹⁹

Esse caminho de leitura parece corroborar o argumento de Almeida (2021), para quem as interpretações dos cursos foucaultianos de 1976 a 1979, ao produzir uma espécie de refração bipolar acerca do biopoder e das possibilidades de resistência, terminaram por se sobreporem à genealogia do sujeito desdobrada através das práticas de si. No extremo, essas interpretações acabaram produzindo um modo de (não) ler o que está realmente em jogo no curso *A Hermenêutica do sujeito*, contribuindo ora para situar a ética ou o sujeito como “o outro do político e do poder” (GROS, 2004, p. 620), ora para tornar indistinguíveis os dois planos da sua analítica tardia, como na afirmação de Lazzarato (2022, p. 319), de que Foucault encerraria a produção da subjetividade “na fabricação de formas de vida”²⁰.

Assim, a última lição a ser extraída das aulas sobre o cuidado de si parece ser, antes, um alerta, um aviso para que os leitores-ouvintes desse curso não se deixem contaminar com a problematização foucaultiana das técnicas de si que, apesar de captar “as novidades subjetivas que se expressam em muitos movimentos do pós-68”, como as lutas pela diferença e pela alteridade, se revelaria nefasta “não somente para o destino da revolução, mas também o da democracia” (LAZZARATO, 2022, p. 268).

Cabe acrescentar a essa lição que mais se parece com um julgamento, simultaneamente, crítico, político e moral, um outro modo de ler que sugere, antes, uma aproximação cautelosa ao curso de 1982. O problema, nesse caso, seria o cerne mesmo do que possibilita a inteligibilidade da ética do cuidado de si: a noção de espiritualidade. Apreendida como uma “ideia ocorrida como que nas margens”, essa noção caracterizada como “vaga e perigosa”, pela filósofa brasileira Salma

¹⁹ Nesse aspecto, Lazzarato (2022, p. 301) é enfático: “a ética da relação consigo deve se articular com as guerras de classes” já que sem essa conexão nos deparamos com uma distorção profunda do diagnóstico das lutas e das revoluções em nosso presente.

²⁰ Nos termos de Halperin (2000, p. 17), essa forma de ler-interpretar o pensamento tardio de Foucault implica uma chantagem hermenêutica, pois o que ele queria fazer era tornar impossível o sentido vigente de política, de modo a abrir espaço para “uma nova política” que, no contexto da enunciação do curso de 1982, era algo da ordem do impensável.

Muchail (2011, p. 88), seria capaz de induzir todo tipo de equívocos “místicos, esotéricos, religiosos”. No entanto, em uma nota de rodapé, ela também pontua que “vasculhando todo o curso”, percebe-se que a noção reaparece mesmo se “meramente nomeada” em todas as aulas (MUCHAIL, 2011, p. 88).

Não é preciso um grande esforço analítico para perceber as dificuldades que o uso da palavra espiritualidade, mesmo que só nomeada, introduz para o que chamamos de uma *escuta da escrita* do curso *A Hermenêutica do sujeito*. A questão é interrogar o preço que se paga por essa leitura precavida, uma vez que a noção de espiritualidade parece articular uma dimensão central das aulas de Foucault, sinalizando inclusive a diferença irreduzível de um ensino que não estava voltado para a descoberta-apresentação-defesa de novos conhecimentos seja no domínio científico ou filosófico (FILORDI, 2014). Além disso, como sabemos, a educação contemporânea opera estritamente sobre um sujeito cognoscitivo, tendo em vista que, em seus diferentes âmbitos ou dimensões, o sentido da formação humana passou a ser fornecido pelo horizonte do projeto da modernidade que focaliza os processos de produção do conhecimento.

Diferentemente, desde a genealogia ética do cuidado de si, a formação do humano estaria sempre imbrincada no desconhecido, ou seja, naquilo que permanece impensado em nossos sistemas de pensamento. Por isso mesmo, no curso de 1982, o ato de conhecer foi articulado como um ato espiritual, sendo justamente aí que o *ethos* do cuidado de si vive e pulsa. As próprias aulas ministradas não visam produzir um novo saber sobre as práticas de si. Ao contrário, elas se configuram como um verdadeiro exercício teórico e metodológico que permite ao professor-pesquisador trabalhar sobre si mesmo, isto é, sobre suas formas de pensar.

No limite, a noção de espiritualidade problematiza e supera a visão hegemônica acerca dos saberes pedagógicos como saberes que se constroem entre um sujeito e um objeto, mesmo que devidamente historicizados ou destranscendentalizados. Dessa ótica, aquilo que Foucault está ensinando, seus gestos pedagógicos manifestos, surgem inseparáveis da transformação de seu *ethos*. Esse parece ser um ponto chave: o que ele ensina no curso *A*

Hermenêutica do sujeito não é o resultado, mesmo que provisório de um trabalho com o saber, mas um modo de fazer, de pensar, de colocar em ato as práticas que determinados saberes operam, tornando indistinta a dramática pedagógica e a filosofia praticada como um exercício espiritual.

Assim, escutar as condições de espiritualidade operantes no pensamento tardio de Foucault exige deslocar sua fala e sua escrita “do lado da lei”, isto é, de uma visada que almejaria tão somente em “oferecer ensinamentos ou precauções em relação a determinada prática ou forma de organização da vida” (RAMOS DO Ó; AQUINO, 2014, p. 217). Reiteramos então a compreensão de que somente uma semiologia implicada no prazer de escutar os signos de uma escrita que almeja se mover em meio a uma nova experiência de pensar parece estar à altura da biblioteca de onde Foucault foi retirar os materiais que julgava pertinentes para problematizar os desafios do presente, inserindo-os na trama imprevisível das suas aulas.

Perspectivado por essa semiologia do prazer, o ensino de Foucault acerca do cuidado de si nos incita a escavar em nós mesmos, seus ouvintes-leitores, uma região de refluxo, inabitada e inabitável, uma zona de cegueira e de impossibilidade, de interrupção, a fim de que um pensamento outro possa emergir. Para isso, tanto o professor-escritor quanto o ouvinte-leitor precisam aprender a se retirar, a se desprender, enquanto sujeitos, para que seja possível instaurar um espaço outro, uma estrangeiridade em si mesmo.

Nesse sentido, a semiologia barthesiana convida o leitor-ouvinte de *A Hermenêutica do sujeito* a captar menos o seu conteúdo explícito, e mais o que nele subsiste de indizível, desdobrando suas linhas de fugas e suas rasuras²¹. Trata-se de praticar o exercício de *escutar a escrita* como um gesto impertinente que nos faça contemporâneos da força do pensamento expresso nas aulas desse curso singular. O que não significa “cumprir em nossa vida” o programa nele traçado, uma vez que a contemporaneidade de um texto passa necessariamente pela demarcação de uma zona de encontro na qual se constitua um campo de experimentação de um modo outro de pensar, e não da sua mera transmissão exegética por mais rigorosa ou crítica que essa

²¹ Para Barthes (1979) é sempre pela dispersão que um texto se constitui e se movimenta.

pretenda ser ou seja realmente (BARTHES, 1979, p. 7). Em uma *escuta da escrita* motivada pelo prazer do texto, a tarefa primeira do ouvinte-leitor consiste em se deixar tramar pelos próprios fios do texto, colocando entre

[...] a crítica e a leitura um abismo, que é o mesmo que toda significação coloca entre sua margem significante e sua margem significada. Pois sobre o sentido que a leitura dá à obra, como sobre o significado, ninguém no mundo sabe algo [daí que] somente a leitura ama a obra, entretém com ela uma relação de desejo. Ler é desejar a obra, é querer ser a obra, é recusar duplicar a obra fora de qualquer outra fala que não seja a própria fala da obra [...]. A crítica é apenas um momento dessa história na qual entramos e que nos conduz à unidade - à verdade da escritura. (BARTHES, 2003, p. 231)

Considerações finais

Antes de encerrar gostaríamos de lembrar que foi em meio a uma discussão com estudantes na Universidade de Vermont, em 25 de outubro de 1982, que Foucault, contrapondo-se à figura do intelectual que busca a todo custo prescrever um modo universal de agir, se identificou com a função-professor enquanto essa consista em refutar qualquer saber que tome o direito de dizer a verdade sobre o outro, promovendo antes uma possível transformação do próprio pensamento e principalmente ensinando às pessoas que elas “são muito mais livres do que elas se sentem” (FOUCAULT, 1990, p. 143).

Em outros termos, foi justamente na condição de ensinante que Foucault recusou ser apreendido como o criador de uma obra, seja na condição de seu proprietário ou de seu suporte, ecoando a percepção barthesiana de que todos aqueles que ensinam, escrevem e pesquisam sempre o fazem no contato com a alteridade, e que é em função desse “estar diante do outro” que faz algum sentido colocar em circulação os saberes, passando-os de mão em mão como no “jogo de passa o anel” (BARTHES,

2004b, p. 418). Deparamos aqui com uma imagem vívida do ensino presentificado no curso *A Hermenêutica do sujeito*, onde Foucault abordava os gregos antigos, e suas práticas de cuidado de si, não como objetos de uma exegese, mas como interlocutores para um outro modo de pensar. A percepção disso nos obriga a abandonar o papel de meros colonizadores textuais sempre ávidos em explicar o outro em seus próprios termos.

Logo, se realmente existe uma última lição de Foucault, sem dúvida, se trata de uma lição da escritura, do prazer de ler os textos, que nos ensina a função etopoiética dos gestos mobilizados para educar, impulsionando um movimento de desprendimento, de saída de si; movimento desdobrado sempre ao custo de uma transformação ou de uma metamorfose de si. Não seria essa a lição que Foucault nos ofereceu no seu curso de 1982 e que explicita o efeito de encantamento produzido nos seus ouvintes-leitores? Se a resposta for positiva, isso significa que o papel tanto da filosofia quanto da educação deixa de ser pensado como profecia ou legislação, escapando ao domínio estrito do saber-poder para se conduzir por um prazer-saber.

O próprio Foucault enunciou, certa vez, que “a primeira coisa que se deveria aprender é que o saber está profundamente ligado ao prazer”, isto é, conectado a uma “*libido sciendi*”, pois ele sempre acreditou existir “uma maneira de erotizar o saber” (FOUCAULT, 2011a, p. 327), embora afirmasse que essa tarefa exigiria um enorme esforço, sendo alcançada em um ato radical de imaginação: “imagine as pessoas tendo um frenesi de saber como se tem o frenesi de fazer amor” (FOUCAULT, 2011a, p. 327). Mas, esse “frenesi de saber” não é possível sem uma desmistificação do espaço da aula, sobrecarregado com a gravidade dos discursos humanistas e suas derivas antropológicas.

Nessa direção, haveria que se criar em nossas práticas uma zona de ressonâncias e de contágios que permitisse a emergência de *algo mais* que a voz monofônica de uma filosofia e de uma pedagogia desespiritualizadas. Somente desse modo a ética do cuidado de si poderia, quem sabe, voltar a ser pensada não como um caminho eclipsado ou interrompido das sociedades ocidentais, mas como um tipo diferente de escrita e de ensino ainda por vir. Uma escrita e um ensino que o ocidente também é capaz de

produzir quando se dispõe a entrar em contato com as potencialidades e os silêncios implicados na formação do humano. Desejamos então que o traço ensinante de *A Hermenêutica do sujeito* perdure entre nós, menos como espelho e mais como miragem, como uma presença incongruente e estranha, desafiando com suas aporias e enigmas os nossos sistemas de pensamento.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. *In*: AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 55-63.
- ALMEIDA, Jonas Rangel. Técnica e ensino: um dilema existencial ou ético-político? *Educação em Revista*, Marília, v.17, n.2, p.97-114, Jul.-Dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2016.v17n02.08.p97>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/6232>. Acesso em: 19 maio 2022.
- ALMEIDA, Jonas Rangel. *Governo, educação e inclusão: uma genealogia do reconhecimento à sombra de Foucault*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.
- AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8YPNJ6Yy6q5LSqKqxDLbtt/>. Acesso em: 19 maio 2023.
- BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. Escritores e escreventes. *In*: BARTHES, Roland. *Ensaaios críticos*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 205-215.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.
- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loyola*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

- CARDOSO JR, Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: reflexão e crítica*, São Paulo, v. 3, n. 18, p. 343-349, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/mgDJP8Myg7ZgxnnWGq8fcSQ>. Acesso em: 19 maio 2023.
- CASTRILLÓN, Humberto. Foucault, Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. XV, n. 37, p. 201-216, 2003.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: EdUnB, 1994.
- COSTA, Jurandir Freire. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? *Tempo Social*, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 121-138, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v7i1/2.85213>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/Fm4VG6bqTpKLDBSqDr5pp4B>. Acesso em: 19 maio 2023.
- DELEUZE, Gilles. *La subjetivación*. Curso sobre Foucault. Buenos Aires: Catus, 2015.
- DETIENNE, Marcel. *Os gregos e nós*. Uma antropologia comparada. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- DOLAR, Mladen. *A voice and nothing more*. Cambridge: MIT Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7137.001.0001>.
- EWALD, François; FONTANA, Alessandro. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. XV-XX.
- FILORDI, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. *Pro-Posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 103-120, maio/ago, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200006>.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2006. p. 13-25.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: Uso do Prazeres. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. p. 137-154.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b.

- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagem, 1992.
- FOUCAULT, Michel. Radioscopia de Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2011a. p. 323-342.
- FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981)*. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2016.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós, 1990.
- FOUCAULT, Michel. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 294-300.
- GROS, Frederic. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2004. p. 613-662.
- HABERMAS, Jünger. *A nova obscuridade: pequenos escritos políticos V*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- HADOT, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- HALPERIN, David. *San Foucault: para uma hagiografia gay*. Cordoba: Cuadernos de Litoral, 2000.
- LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- LAZZARATO, Maurizio. *O intolerável do presente, a urgência da revolução: minorias e classes*. São Paulo: n-1 edições, 2022.
- LIBRANDI-ROCHA, Marília. Escutar a escrita: por uma teoria literária ameríndia. *O eixo e a roda*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 179-202, 2012. DOI: <http://doi.org/10.17851/2358-9787.21.2.179-202>. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3486. Acesso em: 19 maio 2023.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- MARIN-DIAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 47-65, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/s3ST3DyMdXPTTwwMtQSTvBf>. Acesso em: 19 maio 2023.
- MARTY, Éric. *Roland Barthes, o ofício de escrever: ensaio*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado*. Textos sobre A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

- PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PAGNI, Pedro Angelo; LOPES; Rodrigo Barbosa; SILVA, Divino José. (Orgs.). *A experiência do pensar em educação: identidade ou diferença*. Marília: Poiesis Editora, 2017. p.01-240.
- PEÑA, Antonio. Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenêutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. XV, n. 37, p. 219-232, 2003.
- POTTE-BONEVILLE, Mathieu. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: POTTE-BONEVILLE, Mathieu. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 129-150.
- RAMÍREZ, Carlos Ernesto Noguera. O efeito pedagógico: sobre Foucault e Sloterdijk. *Filosofia e teoria da educação*, v. 49, n. 7, p. 720-733, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1204738>.
- RAMIREZ, Carlos Ernesto Noguera. Foucault professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31., 2008, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPED, 2008. p. 01-15.
- RAMOS DO Ó, Jorge Ramos. “Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos “professores” Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes”, *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240021erratum>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TVH4kpMbJzhppp6c9sf7bHn/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2023.
- RAMOS DO Ó, Jorge Ramos; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28n55a2014-p199-231>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/15010>. Acesso em: 19 maio 2023.
- REDEKER, Robert. Um Foucault surpreendente. *Le Monde Diplomatique*, [s. l.], 1 ago. 2001. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/um-foucault-surpreendente/> Acesso em: 19 jun. 2022.
- ROCHLITZ, Rainer. Esthétique de l’existence. In: ROCHLITZ, Rainer. *Michel Foucault – Philosophe*. Paris: Seuil, 1989. p. 288-300.
- RORTY, Richard. *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804397>.
- SAMOYAULT, Tiphaine. *Roland Barthes: biografia*. São Paulo: Editora 34, 2021.

SOTO, Luís G. *Barthes Filósofo*. Galaxia: Vigo, 2015.

STRATHERN, Marilyn. No limite de uma certa Linguagem: Entrevista com

Marilyn Strathern. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 157-175, 1999. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0104-93131999000200007>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mana/a/LfC9dp7jQCfCcH9VjMC8nJL>. Acesso em: 19 maio 2023.

TAYLOR, Charles. Foucault, la liberté, la verité. *In*: TAYLOR, Charles. *Michel Foucault: Lectures critiques*. Bruxelles: Éditions Universitaires, 1989. p. 85-121.

VINCENT, Hubert. Foucault Educador: uma arte da escrita e um modelo de

autoformação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 25-46, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200002>. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/hMwJtXsvscyJqRv4zYY7zJx>. Acesso em: 22 maio 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibales*: líneas de antropologia postestructural. Salamanca: Katz Editores, 2011. DOI:

<https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bdz4>.

ZAMORA, José. Diferencia y antagonismo: teoria crítica de la individualización capitalista. *In*: PAGNI, Pedro Angelo; LOPES; Rodrigo Barbosa; SILVA, Divino José da (Orgs.). *A experiência do pensar em educação: identidade ou diferença*.

Marília: Poiesis Editora, 2017. p. 89-112.

Data de registro: 26/06/2022

Data de aceite: 04/11/2022



O *cuidado de si* na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema

Júlio Roberto Groppa Aquino*
Cintya Regina Ribeiro**

Resumo: O presente estudo consiste em um exame da produção acadêmica brasileira, veiculada em 71 periódicos da área educacional, que se valeu da noção de *cuidado de si*, tal como abordada por Michel Foucault. Trata-se de 51 artigos produzidos no intervalo dos últimos 18 anos, a partir da publicação no Brasil do curso *A hermenêutica do sujeito*, em 2004. À moda da composição de um *hupomnema*, o tratamento do material obedeceu ao procedimento da listagem dos enunciados ali em circulação, com vistas à perspectivação das apropriações da temática. O resultado é um panorama da proliferação de efeitos da referida noção, a sustentar tanto a novidade quanto a permanência em seu emprego pela pesquisa educacional. Ao final, advoga-se em favor da desnaturalização da ideia de sujeito e seus derivados, com vistas a potencializar o *cuidado de si* como ocasião de interpelação e, quiçá, de dissolução da forma sujeito.

Palavras-chave: *Cuidado de si*; Michel Foucault; Pesquisa Educacional; Periódicos educacionais

* Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. E-mail: groppaq@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1124623998211027>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-9303>.

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: cintyaribeiro@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7031264898655073>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7924-4539>.

The care of the self in Brazilian educational research: a problem notion

Abstract: This study consists of an examination of the Brazilian academic production, published in 71 journals in the field of education, which made use of the notion of *care of the self*, as discussed by Michel Foucault. It consists of 51 articles produced in the last 18 years, since the publication in Brazil of the lectures *The hermeneutics of the subject*, in 2004. In the manner of the composition of a *hupomnema*, the treatment of the material followed the procedure of listing the statements in circulation, in order to put into perspective the appropriations of the theme. The result is a panorama of the proliferating effects of this notion, supporting both the novelty and the permanence of its use in educational research. In the end, we advocate the denaturalization of the idea of subject and its derivatives, in order to enhance the *care of the self* as an occasion for interpellation and, perhaps, for the dissolution of the subject form.

Keywords: *Care of the self*; Michel Foucault; Educational Research; Educational journals

El cuidado de sí en la investigación educativa brasileña: una noción-problema

Resumen: Este estudio consiste en un examen de la producción académica brasileña, publicada en 71 revistas del área educativa, que utilizó la noción de *cuidado de sí*, tal como la discute Michel Foucault. Se trata de 51 artículos publicados en los últimos 18 años, a partir de la publicación en Brasil del curso *La hermenéutica del sujeto*, em 2004. A la manera de composición de un *hupomnema*, el tratamiento del material siguió el procedimiento de enumerar los enunciados en circulación, con vistas a poner en perspectiva las apropiaciones del tema. El resultado es un panorama de los efectos proliferantes de dicha noción, sosteniendo tanto la novedad como la permanencia en su uso por parte de la investigación educativa. Al fin, se aboga por la desnaturalización de la idea de sujeto y sus derivados, con el fin de potenciar el *cuidado de sí* como ocasión de interpelación y, tal vez, de disolución de la forma sujeto.

Palabras clave: Cuidado De Sí; Michel Foucault; Investigación Educativa; Publicaciones Periódicas Educativas

Sobre o tema

- [...] O senhor considera os gregos admiráveis?
 - Não.
 - Nem exemplares, nem admiráveis?
 - Não.
- (FOUCAULT, 1984/2004, p. 248)

Junto às noções de discurso e de poder disciplinar, a de *cuidado de si*¹ talvez seja um dos grandes *hits* derivados da disseminação do pensamento de Michel Foucault. De fato, *A hermenêutica do sujeito* — curso ministrado pelo pensador entre janeiro e março de 1982 no Collège de France, durante o qual a noção de *cuidado de si* foi abordada — bem poderia figurar ao lado de *As palavras e as coisas* e de *Vigiar e punir* como momentos culminantes da obra foucaultiana.

Rosa Maria Bueno Fischer, reconhecida pesquisadora do campo dos estudos foucaultianos na educação, assim descreve o impacto causado pelo referido curso:

A meu ver, um dos livros mais fascinantes publicados no início deste século, na área da filosofia, é *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault (2004b), no qual estão transcritas as aulas do curso que o filósofo proferiu no Collège de France em 1982. Essa obra — sem temer redundâncias — efetivamente *opera* algo especial em nós, naqueles que a leem e a estudam. (FISCHER, 2009, p. 93, grifos da autora)

Soma-se à atratividade do curso o fato de ele ter sido um dos primeiros a vir a público na forma impressa. A propósito, é preciso assinalar o distanciamento temporal de duas décadas entre sua ministração (em 1982) e sua publicação (na França, em 2001; no Brasil, em 2004).

¹ A grafia da expressão em itálico (tradução de *epiméleia heautoû*) deve-se à preservação de sua especificidade tanto filosófica quanto histórica. O mesmo vale para *conhecimento de si* (tradução de *gnôthi seautón*).

Nesse diapasão, cabe assinalar o sequenciamento heterodoxo, em ambos os países, da divulgação dos 13 cursos ministrados por Foucault. No Brasil, a ordenação temporal da publicação dos cursos — tendo se estendido de 2000 a 2020 — deu-se da seguinte maneira:

Tabela 1 – Cursos ministrados por Michel Foucault no Collège de France

CURSOS	PERÍODO DE MINISTRAÇÃO	PUBLICAÇÃO BRASILEIRA
<i>Em defesa da sociedade</i> (6º curso)	1975-1976	2000
<i>Os anormais</i> (5º curso)	1974-1975	2002
<i>A hermenêutica do sujeito</i> (11º curso)	1981-1982	2004
<i>O poder psiquiátrico</i> (4º curso)	1973-1974	2006
<i>Segurança, território, população</i> (7º curso)	1977-1978	2008
<i>Nascimento da biopolítica</i> (8º curso)	1978-1979	2008
<i>O governo de si e dos outros</i> (12º curso)	1982-1983	2010
<i>A coragem da verdade</i> (13º curso)	1983-1984	2011
<i>Aulas sobre a vontade de saber</i> (1º curso)	1970-1971	2014
<i>Do governo dos vivos</i> (9º curso)	1979-1980	2014
<i>A sociedade punitiva</i> (3º curso)	1972-1973	2015
<i>Subjetividade e verdade</i> (10º curso)	1980-1981	2016
<i>Teorias e instituições penais</i> (2º curso)	1971-1972	2020

Fonte: Elaboração dos autores com base em dados do estudo.

Mediante tal configuração, é possível supor que a circulação inicial d’*A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2004) tenha sido marcada por certa opacidade quanto a seus modos de apropriação, uma vez que os dois cursos subsequentes a ele só vieram a público seis e sete anos depois, e os dois antecedentes, 10 e 12 anos. Presume-se, pois, que o tratamento d’*A hermenêutica do sujeito* de maneira separada do conjunto dos cursos finais é uma variável mais que considerável em se tratando da circunscrição daquilo que se convencionou conceber como o giro derradeiro das teorizações foucaultianas, expressamente voltado à tematização dos processos de veridicção-subjetivação com base no arquivo helenístico-romano. Assim, a tomada do referido curso de modo isolado pode induzir

ou ter induzido a ambiguidades em relação ao problema central mobilizado pelo pensador, uma vez que os cinco cursos finais, salvo melhor juízo, exigem uma apreensão em bloco.

Ademais, presume-se que os leitores brasileiros, acostumados à época com a mirada analítica presente em *Vigiar e punir* e em *História da Sexualidade I*, tenham experimentado algum tipo de estranheza ao se depararem com os temas, as fontes e os procedimentos investigativos do curso de 1981-1982. Anos se passariam até que ele começasse a ser incorporado no debate acadêmico no campo educacional.

Dois textos sobre o curso, porém, já haviam circulado no Brasil na década de 1990: seu resumo (FOUCAULT, 1997) e a entrevista intitulada *Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho*,² contida no livro a cargo de Dreyfus e Rabinow (FOUCAULT, 1995), em que Foucault explica alguns temas-chave do curso de 1981-1982.

Há outras três passagens — com destaque para a primeira — em que o pensador se dedicou, ora mais, ora menos, a abordar questões afins àquelas tratadas n’*A hermenêutica do sujeito*. São elas: *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* (FOUCAULT, 1984/2004), *A escrita de si* (FOUCAULT, 1983/2004) e *As técnicas de si* (FOUCAULT, 1988/2014).

Além do próprio curso, nas outras ocasiões em que o pensador se manifestou sobre o objeto de sua pesquisa no início da década de 1980, faz-se patente o interesse menos pela cultura de si *per se* e mais por sua captura pelo cristianismo. O endereçamento foucaultiano ao sistema de regras de conduta da Antiguidade greco-romana prestou-se, assim, a fomentar uma espécie de contraste ou de paradoxo — em termos de continuidade e de ruptura — entre as tradições helenística e cristã nos séculos posteriores à idade de ouro da cultura de si.

Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca (2011), tradutores da versão para o português d’*A hermenêutica do sujeito*, assim

² O mesmo texto foi publicado novamente, em 2014, no volume IX dos *Ditos e escritos*, sob o título *Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso* (FOUCAULT, 1984/2014).

configuram tal oposição, em termos dos modos de subjetivação aí implicados:

No primeiro caso [o *cuidado de si*], trata-se da tradição que caracteriza o sujeito *antigo*, sujeito que se constitui em técnicas ou exercícios de conversão a si, nos quais sua verdade pode ser *lida* ou *descrita*. No segundo caso [o *conhecimento de si*], trata-se da tradição que caracteriza o sujeito *moderno*, sujeito que tem uma identidade já dada, na qual se aloja sua própria verdade, verdade *do* ou *no* sujeito, a ser *descoberta* ou *decifrada*. (MUCHAIL; FONSECA, 2011, p. 15, grifos dos autores)

Se, por um lado, residiria no *cuidado de si* uma proveniência do *conhecimento de si* cristão, por outro, revela-se inexorável a transformação impingida por este àquele, acarretando uma significativa alteração do sentido ético que vetorizava o enlace entre a vida dos homens e os trabalhos da liberdade. Todavia, segundo Foucault (1984/2014), não se trataria de um desaparecimento, mas de uma transfiguração:

Não penso que a cultura de si tenha sido engolida ou que tenha sido sufocada. Encontram-se inúmeros elementos que foram simplesmente integrados, deslocados, reutilizados pelo cristianismo. A partir do momento em que a cultura de si foi retomada pelo cristianismo, ela foi colocada a serviço do exercício de um poder pastoral, na medida em que a *epimeleia heautou* se tornou essencialmente a *epimeleia ton allon* — o cuidado dos outros —, o que era o trabalho do pastor. Mas, uma vez que a salvação do indivíduo está canalizada — pelo menos até certo ponto — pela instituição pastoral que toma por objeto o cuidado das almas, o cuidado clássico de si não desapareceu; ele foi integrado e perdeu grande parte de sua autonomia. (FOUCAULT, 1984/2014, p. 235)

Decalca-se, aqui, um ponto nevrálgico da discussão realizada até o momento: as possíveis derivações da prática greco-romana do *cuidado de si* quando a ela se endereça no tempo presente. Tratar-se-ia de um horizonte cujas feições seriam eventualmente reconhecíveis na atualidade? Mais: quais seriam as materializações possíveis conferidas a tal primado ético-estético-político no âmbito educacional contemporâneo — em específico, na lavra de seus pesquisadores?

A reboque de tais indagações, o presente estudo dá a conhecer os resultados de uma imersão na produção acadêmica do campo educacional, veiculada em 71 periódicos brasileiros nos últimos 18 anos (2004-2021), que se valeu da noção de *cuidado de si*, tal como abordada por Foucault.

Sobre o procedimento

A investida analítica aqui em tela é lastreada por um intuito primeiro: a sistematização da referida produção acadêmica, a título de oferecimento de um arquivamento bibliográfico extensivo ao público interessado na temática. Nas referências do presente texto encontram-se referidos (incluídos os *links* para *download*) 51 artigos produzidos por pesquisadores brasileiros desde a publicação brasileira d’*A hermenêutica do sujeito*, os quais foram tomados como matéria empírica do presente estudo.

Baseada na premissa de que os periódicos consistem em um suporte documental valoroso, porque sistemático, da produção/circulação de ideias no campo educacional brasileiro, a seleção dos veículos editoriais atentou para dois critérios complementares: I) foram eleitos 67 periódicos genéricos, isto é, não exclusivos de determinada subárea, entre aqueles mais bem avaliados, segundo o *Qualis Periódicos*;³ e II) no sentido inverso, em razão da especificidade da temática, foram incluídos quatro periódicos da área de

³ O documento no qual este estudo se baseia é a versão última (não oficial) do *Qualis Periódicos* da CAPES em que a avaliação das revistas — antes setorizada pelas áreas de conhecimento — foi unificada. No caso, os periódicos eleitos encontram-se todos nas faixas de A1 a A4.

filosofia da educação; decisão acertada, conclui-se, uma vez que 11 dos 51 artigos rastreados estavam alocados em três desses periódicos.

Entre os 71 periódicos escrutinados, 26 deles veicularam textos relacionados ao tema em foco. Claro está que a noção geral de *cuidado de si* foi lembrada de modo incidental por um conjunto de outros textos, os quais não foram incluídos neste estudo.

Os 71 periódicos investigados são os seguintes (os que continham os 51 textos selecionados encontram-se sublinhados): Acta Scientiarum. Education; Cadernos Cedes; Cadernos de Educação; Cadernos de Pesquisa (FCC); Cadernos de Pesquisa (UFMA); Comunicações; Conjectura: Filosofia e Educação; Currículo sem Fronteiras; Debates em Educação; EccoS – Revista Científica; Educação (PUC-RS); Educação (UFSM); Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação e Filosofia; Educação e Pesquisa; Educação em Foco (UEMG); Educação em Foco (UFJF); Educação em Perspectiva; Educação em Revista; Educação Temática Digital; Educação Unisinos; Educação: Teoria e Prática; Educar em Revista; Em Aberto; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Ensino em Re-vista; Estudos em Avaliação Educacional; Filosofia e Educação; Inter-ação; Interfaces Científicas – Educação; Interfaces da Educação; Linguagens, Educação e Sociedade; Linhas Críticas; Nuances – Estudos sobre Educação; Perspectiva; Práxis Educacional; Práxis Educativa; Pro-posições; Quaestio: Revista de Estudos em Educação; Reflexão e Ação; Retratos da Escola; Revista Atos de Pesquisa em Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de Política e Administração da Educação; Revista Cocar; Revista Contrapontos; Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade; Revista de Educação Pública; Revista de Educação PUC-Campinas; Revista de Educação, Ciência e Cultura; Revista de Gestão e Avaliação Educacional; Revista Diálogo Educacional; Revista E-Curriculum; Revista Educação e Cultura Contemporânea; Revista Educação em Questão; Revista Eletrônica Areté; Revista Eletrônica de Educação; Revista Espaço Pedagógico; Revista Exitus; Revista Horizontes; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Revista Linhas; Revista

On Line de Política e gestão educacional; Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação; Revista Teias; Revista Tempos e Espaços em Educação; Revista Textura; Roteiro; Série-Estudos.

Em face da massa de informações coletadas e tendo em vista uma abordagem alheia ao expediente trivial da glosa, tratou-se de conduzir os trabalhos à moda de um coletor/copista da algaravia que lá se testemunhou. Daí a opção por um tipo de procedimento investigativo que, *grosso modo*, se assemelhasse à composição de um *hupomnema*.⁴

Os *hupomnêmata* são referidos n' *A hermenêutica do sujeito* na aula de 03 de março de 1982, por meio de uma remissão de Foucault a Plutarco, sendo definidos sumariamente como “[...] anotações de coisas ditas” (FOUCAULT, 2004, p. 441). Também no *Resumo do Curso*, o pensador oferece uma definição breve, quando situa a importância da escrita pessoal na cultura de si, a qual teria como um de seus objetivos “[...] conservar cadernos de apontamentos sobre assuntos importantes [...] a serem relidos de tempos em tempos para reatualizar o que continuam” (FOUCAULT, 2004, p. 607).

Mas não é n' *A hermenêutica de si* que se encontram as digressões mais substanciais acerca de tal prática; essas encontram-se, sobretudo, no texto *A escrita de si* (FOUCAULT, 1983/2004) e, em menor escala, na entrevista *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* (FOUCAULT, 1984/2004). Os *hupomnêmata* constituem, decerto, um capítulo de discussão à parte, uma vez que consistem em peças determinantes da cultura de si.

Não obstante a profusão de sentidos imanentes a tal prática, uma passagem de *A escrita de si* provê uma definição mais afim, digamos, aos propósitos do presente estudo. Afirma Foucault (1983/2004, p. 145):

⁴ Singular do termo grego *hupmonêmata*. Algumas vezes, ele é grafado com y: *hypomnema*; *hypmonêmata*. No plural, aparece sempre com acento. Na versão brasileira dos *Ditos e escritos*, o termo é grafado de ambos os modos: no texto *Sobre a genealogia da ética*, ele figura como *hypomnêmata*; em *A escrita de si*, como *hupomnêmata*. Na versão francesa da obra, a grafia do termo obedece apenas a última forma. Já na versão brasileira d' *A hermenêutica do sujeito*, o termo, sempre no plural, comparece com a seguinte grafia: *hypomnêmata*.

Eles [os *hupomnêmata*] não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm como objetivo esclarecer os *arcana conscientiae*, cuja confissão — oral ou escrita — tem valor de purificação. O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si.

Importante frisar que, ao se aludir aqui aos *hupomnêmata*, não se está a pleitear nenhuma espécie de exercício de si propriamente. Longe disso, se há algum propósito fático em tal chamamento, ele é tão somente da ordem de uma contemplação longínqua, jamais de qualquer tipo de mimese.

Daí que a opção pela composição de uma mirada investigativa em moldes análogos ao de um *hupomnema* não tem a pretensão, em absoluto, de descortinar um suposto não dito que repousaria imberbe nos textos sob exame, reclamando interpretação. Trata-se, ao contrário, apenas de deambular pelo já dito, colocando-o em marcha uma vez mais, doravante de um modo não antevisto.

Antoine Compagnon (2007), ao se referir ao ato de citar, descreve à perfeição o primeiro dos movimentos implicados em tal agir:

Quando cito, extraio, mutilo, desenraizo. [...] O fragmento escolhido converte-se ele mesmo em texto, não mais em fragmento de texto, membro de frase ou de discurso; ainda não o enxerto, mas já órgão recortado e posto em reserva. Porque minha leitura não é monótona nem unificadora; ela faz explodir o texto, desmonta-o, dispersa-o. (COMPAGNON, 2007, p. 13)

A violação do texto original será acompanhada necessariamente por um trato recriador: um novo artefato textual advirá do gesto combinatório dos fragmentos dispersos; gesto sempre contingenciado, porém, pelas aporias do inclassificável, já que “[...] as categorias ordenadoras são, por natureza, excludentes, seletivas e hierárquicas. Classificar é, antes de tudo,

escolher uma entre outras ordenações logicamente possíveis” (MACIEL, 2009, p. 16).

Em vista disso, o recurso classificatório que, neste estudo, se julgou mais procedente mediante o *corpus* empírico foi o da listagem dos enunciados ali em voga. Tal estratégia ancora-se no pressuposto de que o ato de listar descreve um esforço de inventariação/remontagem empenhado na observância da indeterminação e da infixidez do próprio discurso, em atenção ao que Maciel (2009, p. 29) reconhece como o *jogo entre continuidade e descontinuidade* ali em curso: “Se a continuidade se inscreve na ordem sequencial, a descontinuidade se dá na falta de um fluxo discursivo, na falta de conectivos entre os itens”.

Nessa chave analítica, ao se postar diante de determinada massa discursiva, caberia apenas dispor os enunciados lado a lado, ordenando-os por mera contingência, e não por presumidas relações de semelhança, por significação cruzada ou por outros marcadores exegéticos validados de véspera. Opera-se, com isso, um desterro forçoso do perímetro original de sua enunciação, obrigando os ditos a circular em outras direções e, com isso, performar novas composições de sentido.

Em suma, trata-se de remontar os ditos em vez de interpretá-los; de aventurar-se pelas superfícies do havido. Um *patchwork*, quiçá.

Sobre o arquivo constituído

Apresenta-se, a seguir, o arquivamento dos 51 textos, cujas passagens selecionadas⁵ oferecem uma perspectivação geral do conjunto de efeitos advindos do encontro da pesquisa educacional com a noção de *cuidado de si*. A ordenação escolhida foi a temporal, de modo a evidenciar os deslocamentos nas apreensões da referida noção.

⁵ As referências mobilizadas nos textos são indicadas no rodapé tal como foram empregadas no original.

A importância de refletir sobre o “cuidado de si” numa perspectiva ética, como afirmei de início, transcende o debate sobre a natureza da pedagogia para instaurar-se no coração das práticas pedagógicas, assumindo, desse modo, uma dimensão política. Experiências de associações cooperativas articuladas à educação básica, nos níveis fundamental e médio, como as que foram reunidas pela SMED [Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre], são iniciativas que se explicam dentro de um modo de produção social o capitalismo – cuja reprodução assenta-se sobre a exploração dos trabalhadores, sobre o desemprego estrutural e tecnológico, sobre a precarização cada vez maior das condições de vida e de trabalho, que desumanizam ou que esvaziam o propriamente humano. Nas iniciativas citadas, a centralidade que assume o trabalho, o “cuidado de si” e o acolhimento ao outro apontam para a necessidade de um projeto popular solidário e sustentável, colocado como horizonte das práticas sociais e, especialmente, pedagógicas, o que lhes confere uma dimensão política. Eis como entendo o “cuidado de si” numa perspectiva ético-política [...]. (RIBEIRO, 2004, p. 34)

[...] se na cultura greco-latina o conhecimento de si se apresentava como consequência do cuidado de si, com a modernidade, o conhecimento de si se apresentou como o princípio fundamental. De tal modo, que para nós, o conhecimento de si é via mais importante para fundamentar toda moral. De Hobbes até Kant, de Hegel até as ciências humanas, somos conduzidos a pensar que toda ação está fundada na racionalidade dos fins e na escolha deliberada dos meios. Convém interrogar a possibilidade de articular uma ética fundada no cuidado de si por oposição à moral, fundada no conhecimento de si. Fazendo ressurgir o princípio do cuidado de si podemos avaliar as formas de subjetivação que estão em jogo em nossos dias atuais. É possível sustentar uma ética fundada na estética de si? Parece-me que os trabalhos finais de Foucault permitem responder que sim. (MARIGUELA, 2007, p. 222)

Queremos mostrar que é possível ter um outro tipo de relação consigo mesmo que não seja aquela pautada pelo conhecimento e pela quantidade de conhecimento que se tem. Ora, o cuidado pode ser essa outra possibilidade. Possibilidade esta tão antiga quanto a própria filosofia. [...] Se o objetivo de nosso trabalho é o de pensar aquilo que afeta *nossa* vida; pensar aquilo ao qual estamos ligados, pensar aquilo que está ligado à nossa *própria experiência* e que sequestra nosso pensamento, então, pensar nossa própria existência como professores parece ter algum sentido, sobretudo em uma época em que perguntar-se sobre *o que fazemos de nós mesmos* parece soar estranho. Podemos citar como exemplo disso nossa ação em sala de aula: somos professores e nunca havíamos nos perguntado o que era ser um professor. Em conversas com os colegas de profissão, vimos ressoar a mesma ausência desse tipo questionamento. (GELAMO; PAGNI, 2008, p. 191-192, grifos dos autores)

Com a precaução de não fazer a transposição *tout court* de conceitos e noções da Antiguidade clássica para tempos pós-modernos, o que desejei elaborar foi um pensamento a partir daquilo que os textos antigos provocaram em mim, tal qual foram elaborados nas aulas de Foucault, de 1982, no Collège de France. [...] A problematização que desejei fazer neste trabalho foi pensar a formação docente também a partir de materiais oferecidos pela farta produção cinematográfica e televisiva a que temos acesso. Mais do que isso: pensar a formação docente seguindo as trilhas de olhares, gestos, sonorizações, roteiros, silêncios, enunciações – preferencialmente aquelas trilhas que, de alguma forma, jogam o mínimo possível com a linguagem da dominação, com o aprisionamento aos clichês do espetáculo tecnológico ou melodramático. Fazer essa opção significou deixar em aberto o que exatamente fazer com essas coisas aqui ditas: nenhuma proposta concreta? Certamente não.

Mas a complexidade e o paradoxal das narrativas escolhidas talvez possam sugerir uma espécie de programa de si e para si no que concerne à formação docente. (FISCHER, 2009, p. 100-101)

Compartilhando nosso entendimento de que o conceito de *epimeléia* pode e deve alcançar a docência, acreditamos que “a resiliência pode ser trabalhada, na perspectiva do cuidado de si, pelo professor no exercício de sua auto-educação”, coloca Timm (2006, p. 50).⁶ Trabalhar a resiliência, na intensidade da compreensão que dela temos nos ocupado neste texto, não significa simplesmente adotar uma série de recursos paliativos de auto-ajuda para fazer frente às adversidades. Implica, isto sim, conjugar entre si, dimensionando reflexivamente no projeto existencial de estilização da própria vida, os conceitos de auto-imagem e de auto estima. A conjugação desses conceitos na prática de si mesmo do professor é fundamental para o desenvolvimento de sua auto-educação para a resiliência. (TIMM; MOSQUERA; STOBÁUS, 2008, p. 44)

[...] Michel Foucault nos mostra que é possível encontrar na história da cultura ocidental processos alternativos de formação do sujeito humano. Ao revisitar a problematização da filosofia como espiritualidade, o cuidado de si constitui um preceito fundamental não somente para a prática filosófica, mas como princípio basilar de toda conduta pedagógica. Nas circunstâncias de um cotidiano carregado de ambivalências, onde a crença na possibilidade caminha lado a lado com a frustração, o descontentamento e o sentimento de impotência generalizada, o cuidado de si pode permitir repensar as regras que têm governado as relações entre os sujeitos da educação. Por essa via,

⁶ TIMM, Edgar Zanini. **O bem-estar na docência**: dimensionando o cuidado de si. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2006.

mobilizar-se para reivindicar e lutar pela concretização do direito à educação também deve ser uma manifestação de preocupação e cuidado de si. O governo democrático da educação pode ser praticado e reconhecido na busca do cuidado de si, contribuindo para reduzir os espaços de sujeição, já que a ética do cuidado de si aposta no exercício prático da liberdade. (FREITAS, 2010, p. 186)

[...] o educador poderia levar às situações formais de ensino, em que age como professor, um modo de existência que, para além do desenvolvimento das aptidões e capacidades dos educandos, do aprendizado da fala, das técnicas argumentativas, do pensamento reflexivo, dentre outras práticas postas em circulação e saberes transmitidos na escola, traga consigo seu estilo de vida e certa abertura para pensar os sentidos do acontecimento que emergem da relação pedagógica, em vistas não apenas da transformação do outro, como também de si mesmos. O educador atual poderia pensar em estender até o limite o domínio de sua arte e o seu ofício para inscrevê-lo à maestria com que conduz a sua vida, cuidando eticamente do cuidado do outro e assumindo politicamente sua posição de sujeito de uma práxis que, em seu horizonte, assume a sua dívida, senão para com a técnica, ao menos para com a infância. (PAGNI, 2010, p. 115-116)

Os últimos estudos de Foucault não somente revelaram importantes facetas dos modos de vida e dos processos de subjetivação pelos quais os sujeitos se modificavam, como também trouxeram esclarecimentos a respeito dos princípios que passaram desde então a prevalecer na filosofia, e mesmo uma maneira diferenciada – e crítica – de entender os processos de subjetivação contemporâneos. Com o enfraquecimento da epimeleia heautou ocasionado por esses novos modos de subjetivação, a filosofia passa, cada vez mais, a dispensar qualquer recurso ao acesso à verdade que

implique em uma transformação no ser do sujeito. Será o conhecimento de si, prescindindo de qualquer modificação no ser do sujeito, o que permitirá o acesso à verdade [...]. (TASCETTO, 2010, p. 93, grifos do autor)

[...] os resultados indicaram uma rica rede de problematização dos modos de produção do currículo escolar, assim como as redes de subjetividades compartilhadas, colocadas nas conversações como dores e reivindicações, expressaram a pulsação do humano, ou seja, do “estranho” como campo dos “possíveis”. Esse “estranho” se fez presente nas trocas, nas escutas, nos enfrentamentos, como formas de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, sugerindo que, para avançar, esse corpo político deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir, pela criação e experimentação. Podemos concluir afirmando a presença nas conversações de potencialidades do coengendramento de uma estética da existência, fundada no cuidado de si e do outro, portanto, num currículo que reconheça o “estranho” como potência e se faça “estranho” na superação da normalização e exclusão. (CARVALHO; DELBONI, 2011, p. 183)

Restaria saber, porém, como o outro, com o qual se relaciona o educador na atividade pedagógica, poderia, senão ser modificado, ao menos ser convidado a essa atitude ética que consiste no cuidado de si e no assumir uma postura política diante do mundo. É nesse campo que podemos encontrar algumas limitações da pragmática de si nos termos da interpretação foucaultiana, caso a tomemos para pensar filosoficamente a pedagogia não apenas para o que poderia guardar de suas relações genealógicas com a psicagogia, como também para ser desenvolvida como uma ação que faz uso do discurso e da linguagem para

transmitir a verdade. Enfim, como o educador transmitiria a verdade a esse outro, com o intuito de não apenas lhes formar as suas aptidões, capacidades e saberes, como também em propiciar ao aluno essa atitude de cuidado e de transformação de si, compartilhando-a de modo a ampliar os seus efeitos sobre a transformação do mundo? (PAGNI, 2011, p. 321)

O tema da conversão, no sentido da relação de si a si e da construção do sujeito por si mesmo está presente em toda parte. No meu entender, é um importante debate ainda em aberto. Cada vez mais, a preocupação com o cuidado de si perpassa o pensamento filosófico e ético, exigindo novas elaborações sobre os conceitos de liberdade, moral, subjetividade, individualismo, verdade, prazer, desejo, entre outros, conferindo-lhes relevância renovada para a constituição de estratégias tanto de crítica à sociedade contemporânea quanto de reflexões sobre as questões daí decorrentes. A análise das diversas formas ético-filosóficas de elaborar a questão do cuidado de si, nome por mim utilizado para designar um conjunto nocional, que liga a concepção de sujeito ético ativo às de verdade e de liberdade, enfoca o problema da auto-formação e da permanente autotransformação do indivíduo. (PORTOCARRERO, 2011, p. 81)

Diríamos que, mais que a construção de uma revista, procurávamos organizar e produzir conhecimentos. Esse espaço-revista inventado, tal como livro didático, poderia construir sentidos e significados para a educação-formação docente; talvez uma maneira encontrada para escapar das armadilhas dos livros oficiais, das prescrições dos currículos, da educação utilitarista e voltada às demandas do progresso, de uma escola distante dos prazeres (*cuidados de si*) e próxima do governo dos outros, dos disciplinamentos e das normatizações de corpos e mentes. [...] A publicação

das nossas escrituras tem o desejo de ser esse cuidado com a formação e com a qualidade da educação. Todavia, nas vivências cotidianas da sala de aula, nos encontros multidisciplinares ou entre profissionais de diferentes instituições de ensino ou de distintas áreas esse processo se mostra pouco, ainda é quase invisível dentro da estrutura educacional. (BALINHAS; VEIGA JÚNIOR; CUNHA, 2012, p. 532-533, grifos dos autores)

O objetivo dessa tematização do cuidado de si foi o de pensar o ensino de filosofia na Educação Básica a partir da problematização da própria Filosofia. Esta tematização permite pensar a Filosofia na escola não mais focalizada na questão do ensino, mas da aprendizagem como resultado da relação de cuidado que pode se estabelecer entre o professor e o jovem de Ensino Médio. [...]. Pensar a Filosofia na escola frente ao déficit pedagógico do ensino contemporâneo implica em problematizar essa concepção de filosofia. Essa problematização filosófica da Filosofia frente às instituições educativas implica, portanto, pensar como o ensino e a prática docente em filosofia têm funcionado e acontecido na escola para que, a partir disso, seja possível pensar alternativas para que a mesma venha a funcionar e acontecer de outras maneiras. (RIBEIRO, 2012/2013, p. 39)

[...] para que o sujeito possa “cuidar de si” são necessários cuidados prévios e estes passam pelos campos afetivos, sobretudo, na relação de educador e educando, pais e filhos etc. O “cuidado de si” e o “governo dos outros” não é algo dado. Dessa forma ele sempre vai evocar a potência de criação. É um processo de “reinvenção de si” e “cuidado com os outros”. Para o educador “tomar partido” da criança é encaminhá-la para viver no risco, e para isso, é necessário preparação. Ele não vai abandonar o educando como se estivesse solto em um campo minado, mas vai ajudá-lo

a se cuidar, para saber lidar e entender a precariedade da vida. O educador vai tomar “partido da criança” para prepará-la para ter uma relação saudável consigo, com os outros e com o mundo. (CINTO; DIAS; MONTEIRO, 2013, p. 22-23)

Tudo indica que a recepção atualmente em curso do pensamento foucaultiano, a partir da retomada do cuidado de si, apenas começou a abrir um conjunto renovado de questões e problemas articulados com a preocupação com a formação ética dos sujeitos. Nessa via, temáticas como a espiritualidade, a *parresía* e a psicagogia, dentre outras, parecem indicar formas de análise que contribuem para desestabilizar os modos pelos quais ainda pensamos os sujeitos e os seus processos de formação, articulando reflexões ontológicas consideradas por muito tempo sem cabimento pelo campo educacional e pedagógico. Trata-se, ainda, de um reposicionamento radical da reflexão sobre o ser humano, tal como tematizada pelas ciências naturais, biológicas e humanas, redimensionando categorias-chave da gramática pedagógica tais como as noções de pessoa, alma e liberdade, ao mesmo tempo em que põe em movimento nossa compreensão de natureza humana. (FREITAS, 2013, p. 336)

Seria, então, casual o fato de a retomada da noção de cuidado de si estar contribuindo para uma reativação do debate sobre a formação humana na atualidade? A resposta a essa questão, ao final desta reflexão não pode ser senão negativa. Como vimos, ao longo deste trabalho, o domínio da ética do cuidado passou a ocupar um lugar privilegiado na recepção do pensamento foucaultiano pelo campo educacional. Tudo leva a crer que a incorporação de temáticas como a espiritualidade, o cuidado de si e a *parresia* aponta a emergência de mais um movimento do *efeito Foucault* entre os educadores. No entanto, o fenômeno não deixa

de ser polêmico, justamente, porque está na contramão dos movimentos hegemônicos de apropriação do pensamento de Foucault. É de fundamental importância que se façam leituras mais regulares e sistemáticas, no âmbito filosófico-educacional, para extrair suas implicações e suas consequências, sobretudo, a partir da noção de si mesmo. (FREITAS, 2014, p. 136, grifos do autor)

Ou seja, sabemos que, sim, “a verdade é deste mundo”, mas que somos convocados permanentemente a fazer parte de uma luta [...]. Mas para quê? Para, munidos de “discursos verdadeiros”, nos fazermos melhores, belos, obras de arte mesmo. Inscritos num sistema regional de luta, voltamos o olhar para as ínfimas práticas, para os mínimos acontecimentos – num campo preciso de saber, como é o campo pedagógico. [...] Cuidar de si e dizer a verdade constituem, em suma, artes do pensamento e da experiência de alteridade. Todo o conjunto de noções e conceitos articulados a esses dois grandes gestos de vida e pensamento – como os de tecnologias do eu, práticas de si, escrita de si, entre tantos outros – podem, como vimos neste breve ensaio, sugerir outras formas de fazer educação, de investigar e, sobretudo, de produzir a nós mesmos, aceitando o fato de que há escolhas ético-políticas a fazer todos os dias. (MARCELLO; FISCHER, 2014, p. 172)

Estas obras [filosóficas clássicas] podem auxiliar no desenvolvimento de um trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo: saber como e até onde é possível pensar de outro modo, através da reabilitação da concepção de filosofia como *ascese*, que envolve uma transformação da visão de mundo e uma metamorfose da personalidade, aprendendo a viver consciente e livremente. É, portanto, primordial saber não exatamente quem somos nós no presente, porém o que estamos nos tornando – o eterno devir. Enfim, a filosofia como “modo de vida”, não apenas discurso,

teoria, retórica! (PORTOCARRERO, 2006).⁷ Para encerrar, ressaltamos que acreditamos na singularidade dos alunos, das salas, das instituições de ensino, dos professores e outros fatores envolvidos, portanto, não temos a intenção de apresentar “receitas prontas” para serem reproduzidas em outros contextos, mas sim problematizar a relação aluno-professor-aluno. (AZEREDO, 2015, p. 191)

Os cursos finais de Foucault, no *Collège de France*, exprimem o caráter aporético dessa transmissibilidade formativa posta em ação pelos mestres da existência com seus exercícios espirituais e suas provas experimentais da verdade. Desse modo, se o *real* da filosofia, que informa e esclarece os sentidos da formação humana, passa a se localizar no combate ativo com os poderes, o educador inspirado na ética do cuidado não tem que assumir pretensões políticas em vista das suas competências, mas fazer o modo espiritual de subjetivação atuar no interior mesmo da educação. Trata-se, não há dúvidas, de um gesto arriscado. Pois pressupõe confiar na capacidade ética dos sujeitos deliberarem a respeito de suas próprias formas de vida. (FREITAS, 2015, p. 309, grifos do autor)

[...] o cuidado de si postula uma ideia de formação do humano que tem a liberdade como princípio primeiro. A liberdade não seria um conceito essencializado. Antes se construiria em um movimento de vida, em meio à própria vida. Por isso mesmo a crítica potencializada pelo cuidado de si se desdobraria em uma atitude de resistência às práticas de assujeitamento. E aqui não se trata de engendrar novos preceitos, leis, regras ou diretivas normativas, mas incitar formas outras de experienciar nossos modos de

⁷ PORTOCARRERO, V. Reabilitação da concepção de Filosofia como ascese no pensamento tardio de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 191-204.

ser-sujeitos da educação, abrindo novos caminhos para os sujeitos da práxis pedagógica fazerem do ato mesmo de educar uma obra de arte. É fato que ainda existem muitas dimensões a serem exploradas em torno das potencialidades analíticas relacionadas à noção de cuidado de si, sobretudo, porque a recepção específica desse preceito na teorização pedagógica ainda está em pleno fluxo. (SILVA; FREITAS, 2015, p. 230-231)

As palavras de Foucault ecoam para nos recordar de que a responsabilidade educacional requer uma abertura do sujeito ao seu próprio cuidado. Não podemos esquecer que, essa tarefa de cuidar do pensamento, de potencializá-lo está de fato atrelada à noção de parrhesía, ou seja, o dizer-a-verdade uma vez que seu sentido articula o modo do indivíduo se constituir como sujeito e na relação com os outros [...] o olhar sobre si deve ser percebido numa amplitude e profundidade que supera a presença de um conjunto de práticas, formas de vida ou modos de existência. Isso significa permitir, ser atravessado e manter consigo mesmo um permanente estado de zelo, cultivado por um contínuo exercício de preservação de si mesmo como uma escolha pessoal de vida. Deixar a questão em aberto pode trazer perigos. No entanto, é preciso abertura para tratar com o pedagógico na medida em que se constitui enquanto espaço de constituição do ser. A escola e seus sujeitos precisam se sentir convidados ao encontro com uma forma de fazer-se presente na vida. O espaço existe, então, sejamos corajosos. (CARVALHO, 2016, p. 66)

[...] essa releitura da moral greco-romana torna-se para nós hoje uma tentativa de repensarmos criticamente os rumos metodológicos adotados nas mais diversas práticas educacionais e curriculares no esforço de recuperar a liberdade e a autonomia do educando que foram sendo massacradas com o avanço do capitalismo, com o desenvolvimento das novas

relações de produção e também com os paradigmas da moralidade ocidental, baseados na normatividade, na universalização e na homogeneização. [...] Destarte, o cuidado de si retomado e reinterpretado por Foucault possibilita uma tomada de consciência crítica dos sujeitos em relação a si próprios, aos outros e ao mundo em que vivem, incitando a uma prática refletida da liberdade que extrapola os limites de sujeitamento historicamente produzidos através das individualizações dos sujeitos. (SANTOS; SILVEIRA; SILVA, 2016, p. 1285)

As práticas do cuidado de si na antiguidade grega e romana foram descritas por Foucault. Retoma-se, aqui, tais práticas como exercício de si para consigo, como um modo de práticas de liberdade, como uma possibilidade ética. Obviamente, aqui não se trata de recuperar esse conceito para ser aplicado na contemporaneidade, mas do quanto isso pode nos afetar a pensar de outros modos a relação de si para consigo, além de uma moral de rebanho, no sentido de criar estratégias de interpelação nos modos de existência no presente. [...] poderíamos alargar as possibilidades do que podemos ver e dizer acerca da docência. Isso porque se tira a discussão de uma tentativa que busca descobrir a essência, a verdade da docência para pensar em estratégias, procedimentos, técnicas em que se tome a si mesmo como objeto de problematização. Tal prática exigiria certo labor, um exercício de si mesmo, no afastamento daquilo que é impeditivo de vida, no sentido nietzschiano. (SCHULER, 2016, p. 146-147)

[...] não se quer negar a importância que as tecnologias têm na promoção da qualidade de vida do homem moderno, mas apenas apontar o desenvolvimento no plano existencial de uma dependência/vício de que muitos não se dão conta. Isso pode ser percebido atualmente no desenvolvimento da profissionalização

das subjetividades, onde o indivíduo tem à disposição vários especialistas para conduzir seu *éthos*. [...] Pensar o ensino técnico a partir do cuidado de si implica pensar uma prática pedagógica que tematize constantemente: qual a melhor forma de viver? Como devemos nos relacionar com as tecnologias? Isso pressupõe que uma decisão técnica precisa estar atenta e zelosa com o outro, e deve ser promovida por uma prática pedagógica que problematize quem somos nós ou o que nos tornamos nesta dependência aos procedimentos técnicos. (VANDRESEN, 2016, p. 54-55)

Ser ou não ser pesquisador está muito além de se fazer ou não se fazer pesquisa. Há um enquadramento – um conjunto de dispositivos – que age no pesquisador dando-lhe uma forma e que tende a reduzir-lhe a alteridade. Dessa maneira, o sujeito que resiste às linhas de forças que pesam sobre ele geralmente é submetido a mecanismos de exclusão e de marginalização. [...] Trata-se de se estimular uma arte de viver, uma forma de subjetivação por meio de práticas de liberdade em que o sujeito se constitui a si mesmo. Criar novas formas de ser pesquisador, diferenciar-se, tomar a si como uma obra de arte só pode ser feito pelo confronto de forças. [...] Além disso, o cuidado de si, quando exercido pelo pesquisador, inclui muito mais do que a obtenção de conhecimentos a respeito de si e a respeito do mundo. Ele pressupõe um agir sobre si, a transformação da própria existência. (WALTER, 2016, p. 251-252)

O que fica desses movimentos de ocupação [estudantil], não é apenas uma tentativa de autogestão ou *autogoverno*. Pensar assim seria reduzi-los. O que realmente empreendeu-se foi a vontade e o desejo de se fazer ver e ouvir. Ainda, mais do que isso, o que está em jogo é a emergência de novas formas e práticas, não de protestar, simplesmente, mas para aquisição de

uma nova/outra postura, um novo/outro comportamento relacionado aos modos como os sujeitos podem e devem reivindicar seus direitos engajando-se de maneira mais comprometida ao tomarem para si a coisa pública, as coisas do estado. Inegavelmente este novo *ethos* produziu a ocupação como mais um campo de lutas e disputas na sociedade contemporânea, o que vem a estreitar os laços da relação entre a ética e a *governamentalidade* evidenciando que toda prática de governo além de estar vinculada a um ideário de liberdade, também é sempre orientada por uma crença ou percepção que emerge das formas como os indivíduos se governam e se subjetivam [...]. (FERRARO, 2016/2017, p. 97, grifos do autor)

Foucault não está dizendo que devíamos substituir nossas práticas pedagógicas atuais por outras melhores, inspiradas na Antiguidade greco-romana. Em segundo lugar, embora em *A hermenêutica do sujeito* a relação entre práticas de si e pedagogia seja constante durante todo o curso, temos que reconhecer que essas práticas se referem essencialmente aos adultos, o que torna sua extrapolação para o contexto escolar problemática. [...] Mas, justamente, o contrassenso só ocorre quando tentamos derivar dessas análises modelos pedagógicos concretos ou receitas práticas. Como adverte Jean-Pierre Audureau (2003, p. 26),⁸ num artigo sobre o uso de Foucault nos estudos em educação, somos obrigados a reconhecer que não é possível fazer um “uso forte” da analogia entre nosso presente e o mundo antigo greco-romano a ponto de derivar dele um modelo alternativo à pedagogia disciplinar e às formas de condução biopolíticas. (ALVES, 2017, p. 204-205)

⁸ AUDUREAU, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l’usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 17-29.

Analisar os exercícios relacionados à palavra na filosofia antiga ajuda pensar sobre a escrita nos dias de hoje, especificamente, na formação de professores, de modo que a escrita dos relatórios de Estágios é tomada por circunstâncias semelhantes àsquelas vivenciadas pelos antigos. [...] O Estágio e a escrita dos relatórios de estágio, enquanto escritas de si, tomados nesta perspectiva, têm um papel central na constituição do si docente, como uma experiência formadora, no sentido de inscrever os futuros docentes em exercícios em que tomam a si próprios como matéria de autorreflexão e se assumem autores da própria vida. Enfim, a escrita do relatório de Estágio é uma oportunidade para isso, quando o sujeito volta-se para si mesmo, para reescrever-se, compreender-se e transformar-se através desse ato autoral. (LEITE; GARCIA, 2017, p. 844-845 e p. 861)

Como estimular o “cuidado de si mesmo” nos tempos de hoje, quando a razão é instrumentalizada, e o humano se vê fragmentado a ponto de não se reconhecer de modo diferenciado e singular, parasitado por uma dissociação entre o seu pensar, seu sentir e seu viver e, desse modo, com enorme dificuldade de saber o sentido de si e da vida? Considerando essa problemática, nosso objetivo maior é argumentar em favor do ensino de filosofia atrelado à arte, para acionar estados de sensibilidade entre os estudantes de Ensino Superior que os conduzam a experiências enriquecedoras do pensar sobre si mesmos e a sua relação com o mundo. Tais experiências podem, inclusive, despertar entre os futuros professores ou profissionais do campo da filosofia e em outras áreas do conhecimento a criação de estratégias novas de ensino e aprendizagem e, de forma mais abrangente, promover uma complexificação das inter-relações do sentir e pensar que habitam as dimensões poéticas e prosaicas de sua condição humana. (MARTON, 2017, p. 347)

Se compreendermos que as redes sociais virtuais possibilitam também esse exercício pessoal de leitura e releitura de si por si mesmo e uma abertura de si mesmo ao outro, esta “escrita de si” pode desempenhar um papel importante que ultrapassa o compartilhamento intenso de informações ou pontos de vista, mas que lança um o olhar sobre si, o olhar do outro e um olhar sobre a história – um compartilhar de projetos e de afetos e modos alternativos de viver. A “escrita de si” é uma das formas de materializar a experiência ética enquanto prática de liberdade. [...] As articulações comunicacionais e políticas desenvolvidas entre estudantes, professor@s, responsáveis e outros coletivos, externos à comunidade escolar e ligados à juventude motivaram a permanência na militância social, promoveram a conscientização social e política, possibilitaram a aprendizagem de perceber uma nova maneira de viver e potencializaram a prática da sociabilidade e do cuidado de si. (RATTO; GRESPAN; HADLER, 2017, p. 110)

Ora, não é essa vida compreendida como prova, como transformação de si para aceder à verdade que aprendemos com o retorno foucaultiano à filosofia antiga e, especificamente, com a sua leitura do *Alcibíades*? [...] Se Alcibíades é a prova da impossibilidade de uma pedagogia erótica em Platão, posto que aí o corpo permanece como empecilho para a ascensão à verdade, hoje já podemos compreender diferentemente esse erotismo: a dimensão de desejo do saber permanece, mas esse saber não se desvincula de um conhecimento que brota justamente do corpo e das sensações, isto é, de uma estesiologia (NÓBREGA, 2015).⁹ Explorar essa possibilidade é uma via para educarmos os outros Alcibíades hoje, para além do belo platônico ou kantiano, e encontrando na estesia dos sentidos modos outros de ver, sentir, pensar e agir

⁹ NÓBREGA, T. P. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar*. Natal: Editora do IFRN, 2015.

no mundo. (LIMA NETO; ARAÚJO, 2018, p. 380-381)

[...] é destacada a tarefa do educador não como uma autoridade moral e transmissora de conhecimentos, mas como uma figura cujo papel principal é cuidar do outro que é o aluno. Especificamente, a experiência do mestre se converte em cuidar do processo de cultivo de si do estudante. Para tanto, é necessário que ele cuide de si mesmo porque isso é um pré-requisito para poder cuidar dos outros. Em outras palavras, se a educação fosse exclusivamente um processo de dominação de sujeitos não haveria nenhuma possibilidade para a prática de liberdade. Todavia, se a educação é também um processo de cuidar de si mesmo, então, esse cultivo de si é o fundamento da liberdade porque o sujeito só pode ser livre e autônomo se cuidar de si mesmo. Nessa perspectiva, as instituições educacionais não devem ser consideradas exclusivamente como o espaço para o conhecimento, mas também como o espaço do cuidado de si. (MOTA, 2018, p. 39-40)

Com o resgate foucaultiano do conceito grego da *téchne* ligado à vida (*téchne tou bíou*) buscou-se pensar o ensino da filosofia como um espaço da experiência de si. Para além de uma tradição que privilegiou o conhecimento de si, o que teve como resultado a elaboração de um saber sobre si e um ensino que se realiza como produção de verdade e transmissão de conteúdo. Sob outra perspectiva, precisamos pensar o modo como conduzimos nossa vida (*bíos*), a uma maneira de ser e de fazer que possa criar o belo (arte da vida), em que o ensino possa ser pensado como uma maneira de cuidar que se realiza pela experiência de si. Este é o lugar do ensino de filosofia, um espaço de experiência em que questionemos a técnica (como convida Heidegger) e cuidemos de nós mesmos (como aponta Foucault). Enfim, defendemos que o papel da filosofia no ensino técnico é o de construir um conceito

de filosofia que possibilita compreender seu ensino como uma experiência singular do cuidado de si. (VANDRESEN; GELAMO, 2018, p. 14)

[...] buscaremos rastrear possíveis presenças do cuidado de si filosófico, com base em Foucault e Hadot, modos singulares pelos quais os sujeitos-professores-participantes tentam afrouxar as amarras das técnicas neoliberalistas de governamentalidade com o objetivo de fazer-se diferente ou, em termos foucaultianos, esculpir-se como uma obra de arte, num eterno vir a ser, um eterno ensaio de si. [...] Constatou-se na análise, não sem muita dor, o quão enredados estão os entrevistados, também a pesquisadora e todos, de um modo geral, nas/pelas técnicas neoliberais de governamentalidade, mas também a importância de manter acesa a esperança na possibilidade de fazer de nossas vidas um ensaio de nós mesmos, em constante transformação, apesar de tudo e de todos [...]. (AZEREDO; MASCIA, 2019, p. 12 e p. 23)

[...] falamos em brechas que poderiam funcionar como um combate político que atravessa os modos como ensinamos, como aprendemos, como nos relacionamos conosco e com os demais e como entendemos o lugar da escola no presente. [...] Se os alunos estão demasiadamente ocupados com um volume extenso de informações em um tempo agora considerado curto demais, podemos perguntar, a partir da perspectiva foucaultiana do cuidado de si, que sintoma é esse em que, em uma instituição como a escola, os alunos não têm tempo para tomarem a si mesmos e ao mundo como objeto de problematização. [...] Por isso, fazemos um combate da atenção que se desloca das competências para a formação, como uma ética da atenção que não opera de forma transcendente, mas se faz na artesanaria de estar consigo e com o outro nesse espaço público e coletivo que pode ser a escola. (CAMPESATO; SCHULER, 2019, p. 18-19)

Uma vez impulsionado a sair de sua impessoalidade, que nada mais é do que sua forma decadente de ser no mundo, o ser humano constrói sua autêntica postura de cuidado. [...] Atuar decididamente a favor da perfectibilidade humana, abrindo para o ser humano o horizonte de suas próprias possibilidades, é o papel formativo do cuidado. Contudo, considerando que, do ponto de vista pós-humanista, o cuidado refere-se ao ser humano historicizado, então seu aspecto formativo diz respeito ao desenvolvimento de capacidades que são elas próprias contingentes e maleáveis. A perfectibilidade como possibilidade impede a noção de faculdades mentais prontas que seriam desabrochadas pela intervenção do educador; também impede a posição do fim fechado e absoluto. A formação como perfectibilidade, ou seja, como contingência e maleabilidade das capacidades humanas, está sempre exposta ao risco do desvio, caracterizando a possibilidade de sua não realização. (DALBOSCO; DORO, 2019, p. 80)

Podemos dizer, amparados por Foucault, que cada um que cuida – de si e do outro – é movido a criar para si um *estilo de vida* em que o cuidado, o pensamento e o conhecimento estejam interligados em uma possibilidade de invenção de si mesmo no pensamento filosófico. Talvez este seja o lugar onde precisamos nos colocar para entender como ensinar a Filosofia de uma maneira a não institucionalizar o pensamento: um lugar onde o cuidado de si e do outro, e o cuidado com nossos próprios pensamentos e com os do outro prevaleça em relação aos conhecimentos a serem transmitidos. Melhor dizendo, onde os conhecimentos sejam experienciados em razão da criação de condições de se ter um melhor cuidado de si e do outro. Nesse sentido, podemos pensar o ensino da Filosofia como um lugar onde se aprenda a cuidar e onde se aprenda a fazer da própria vida uma obra de arte. (GELAMO; ALELÚIA; ROSA, 2019, p. 815-816, grifos dos autores)

Cuidado com o mundo, cuidado nas relações com o outro. É com esse sentido e com o exposto até o momento que buscamos problematizar o papel da Educação Ambiental como movimento social não apenas de contraposição ou de oposição, mas num sentido primeiro: como movimento de afirmação, de tomada de posição, potencializador de práticas de liberdade. Uma liberdade como condição ontológica da ética e esta como a forma refletida assumida pela liberdade, ou seja, uma ética como prática de liberdade (FOUCAULT, 2010).¹⁰ Uma Educação Ambiental, portanto, como prática de liberdade que cria, provoca e potencializa novas/outras possibilidades de ser e estar no mundo. Em outras palavras, procuramos pensar a Educação Ambiental como processo/movimento ético, de (re) existência, que implica uma “vida outra”, em outros modos de existência. A aposta em potencializar outros modos de existência é também uma aposta política, estética e ética. (VIEIRAS; TRISTÃO, 2019, p. 109)

A linguagem cinematográfica e o processo de produção de filmes, como experiências de pensamento e produção de subjetividades, muito contribuíram para tornar os sujeitos seus próprios objetos de pensamento, provocando a discutir assuntos pouco debatidos na escola, como o respeito às diferenças, as diversas violências que vitimam crianças e o conhecimento sobre os direitos humanos, a produção do eu outro-mundo, os processos de cuidado de si e da/o outra/o, o processo ético e estético da existência de pessoas adultas e de crianças. [...] A partir de muitas das atividades propostas pelos projetos, as crianças puderam, brincando, fazer a experiência, segundo

¹⁰ FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

Foucault (2014, p. 48),¹¹ de “tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se”. O trabalho ético, para o filósofo, ocorre ao estabelecer relações para consigo, ao “estabelecer relações de si para consigo” (2014, p. 49) e também para se ocupar consigo mesmo. Este trabalho não é solitário e egoísta. (XAVIER FILHA, 2019, n. p.)

Uma das preocupações dessa pesquisa foi justamente a de produzir uma experiência atenta às subjetividades e aos modos de vida produzidos na escola. Nesse processo, procurou-se introduzir alguns elementos relacionados ao cuidado de si que pudessem fazer parte das experiências e práticas desenvolvidas no espaço escolar, descobrindo experiências que pudessem colocar em questão a constituição de si como sujeito da educação. A constituição de si, nesse contexto, do mesmo modo se encontra imbricada com os processos de gênero construídos ao longo das vidas das professoras. [...] Defende-se a necessidade de construção de um espaço para que as professoras possam conhecer a si e exercitar o cuidado de si que também se estende ao cuidado com o outro. (BEVILAQUA; TSCHIEDEL, 2020, p. 1123)

Por isso, em se tratando da formação de professores, poderíamos pensar na lidação com obras literárias, a qual não se limite a mostrar o código do texto como algo a ser analisado e esquadrinhado, mas como algo a ser escutado, ruminado, como diria Nietzsche (2006)¹² quando se quer tomar a leitura como arte. [...] Inquietar-se diante do texto, abandonar-se para conseguir topar com outros sentidos; interrogar-se sobre a potência de sua própria leitura; ler ruminando e

¹¹ FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2*. O uso dos prazeres. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

¹² NIETZSCHE, Friedrich. *A genealogia da moral: uma polêmica*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

com lentidão; saber silenciar a tagarelice da opinião; perguntar pelas forças que circulam no texto; aprender a ler, a escutar e a ver de outras maneiras; ser exigente consigo mesmo. [...]. O que se quer pensar é na potência da literatura na formação de professores quando se parte da perspectiva do deslocamento do sujeito para práticas de subjetivação, pensando na possibilidade de criação de uma estética da existência, sempre em brechas. (CORBELLINI; SCHULER, 2020, p. 15-16)

A indicação ética desta genealogia do presente em Foucault exige uma relação do sujeito consigo mesmo para decifrar coações, normatizações, disciplinamentos que direcionam sua vida. Cabe problematizar tais orientações e, num exame de si mesmo, cultivar outras práticas que ao constituírem-se fora das prescrições tradicionais acabam sendo de fato mais éticas, reconhecem o poder nas relações entre os humanos, contudo recusam e não permitem o poder converter-se em posse exclusiva de alguém ou de uma organização. Ou seja, a uma instituição não cabe arranjar contornos de formação, ela oferece possibilidades, e nesse jogo de forças e tensões podemos inventar outros arranjos estéticos desde que tenhamos cuidado do cultivo de nós mesmos, e nos ocupando de nós mesmos! Ainda que esse querer seja cheio de nuances e tensões, ele ainda é uma possibilidade e pode inaugurar outra pedagogia que implica uma autodeterminação, autoformação. (HARDT, 2020, p. 294)

Não é difícil perceber que tanto a formação platônica como a cristã apontam a transcendências correlacionáveis a guias, leis, regulações especializadas. Prescindir do cuidado de si, por sua vez, implica aguardar pelo mais novo tecnocrata, pronto a tudo solucionar à base de técnicas e/ou de algum grau adicional na hierarquia das “certificações”

pedagógicas. Já o que Foucault (2004a, p. 314)¹³ apelida “modelo do meio”, ou seja, o cuidado de si helenístico-romano, poderia associar-se ao que, desde o início deste artigo, designamos como “formação inventiva”. Tal formação aposta na construção coletiva de um “equipamento” (*paraskeuê*) que nos faculte seja retornar a nós mesmos como porto seguro, seja construir a nós mesmos, durante toda a vida. [...] Em tais práticas e exercícios – pois é disso que se trata no “modelo do meio” – desaparecem os lamentos, pois há sempre algo a fazer: algo facultativo, não obrigatório, porém inevitavelmente voltado a engendrar um cotidiano libertário. (DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 177-178)

Do seu silêncio [de Sócrates], da mestria ficou o exemplo, a filosofia como “Modo de vida”, o falar franco e o risco da fala (*parrhesía*) que culminou nesse silêncio ecoante. Já em pleno século XXI, o silêncio de Sócrates ainda produz ecos que reverberam no pensamento filosófico do Ocidente e, ainda de alguma forma, estamos a lembrar da mestria socrática. Neste mundo contemporâneo, também constituído de tantos sábios e “alcibiades”, de falsas opiniões (*nósos*), a ética socrática, pode conter valores seguidos de ações importantes para a nosso tempo e para a nossa educação. Como aponta Foucault (2006, p. 6),¹⁴ “parece claro haver, para nós, alguma coisa um tanto perturbadora no princípio do cuidado de si”, que ao longo da História Ocidental foi sendo reformulada a cada contexto temporal. (SILVEIRA; MASCIA; AZEREDO, 2020, p. 303)

No contexto da biopolítica da governamentalidade, o assujeitamento pode, também, abrir a possibilidade para agir sobre si mesmo, embora os espaços sejam

¹³ FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

¹⁴ FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do Sujeito*. Trad. Márcio A. da F; Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

mínimos, com um engessamento cada vez maior exercido pelas relações de poder. Entende-se que existem “ranhuras” nos mínimos espaços, e são por essas – mesmo que mínimas – que se abrem as possibilidades para pesquisas, reflexões e ações de pequenos grupos de docentes dispostos a repensar, resistir e adotar estratégias contra o empreendedorismo de si e a favor do cuidado de si – não apenas do outro, mas do si docente –, evitando a desconfiguração do educador em sua atuação. [...] ressaltamos que não se pode tirar o domínio de si mesmo do docente; não se pode aprisionar a existência do docente e, conseqüentemente, a existência dos discentes e da sociedade. Ressonâncias e espaços éticos existem, integram-se e resistem em prol da vida. (SOVAE; BARBIERI; ROSA, 2020, p. 19)

Relacionar a parrésia, o cuidado de si e as respectivas práticas da Antiguidade com as questões éticas contemporâneas, dentre elas as afeitas à Filosofia da Educação, não deve implicar a transposição irrestrita e artificial desses conceitos (FOUCAULT, 2006a),¹⁵ mas a mobilização ou a utilização dos mesmos como ferramentas que podem ser úteis, na qualidade de suportes de reflexão e de ação, mormente pela necessidade, em um mundo pós-moderno ou problemático, desprovido de uma rigidez moral codificada (tal como na Antiguidade), de o sujeito constituir-se perante si por meio de práticas de liberdade que conformam, reformam ou criam identidades verdadeiras, as quais se traduzem nas ações e nos comportamentos. (CAMPOS; LIMA, 2021, p. 16)

É evidente que a resolução de conflitos [escolares] a partir da matriz de Foucault significa lidar com

¹⁵ FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 264-287.

relações de poder, com as contradições; no entanto, aqui se buscou demonstrar a possibilidade, por meio do esforço individual, de se conseguir a suficiente quietude que produz o conhecimento de si. Ao articular os aspectos apresentados, ou seja, o conceito de cuidado de si no referido autor e a questão do conflito em sala de aula, na esteira da pergunta que o presente artigo propôs responder, afirma-se que a chave para a resolução de conflitos entre os atores escolares reside justamente nesses indivíduos. Essa é a conclusão mais impactante do artigo, isto é, o conceito de cuidado de si assume a dimensão da individualidade como chave para a resolução de conflitos no ambiente escolar. A possibilidade de transformação do sujeito, potente no ambiente contraditório escolar, sobretudo mediante os conflitos, se dá na medida em que há o enfrentamento da condição existencial mais básica da vida, isto é, quando se volta a atenção para a natureza de cada um. Assim, é na dimensão subjetiva mais sublime que o *epiméleia heautoû* se concretiza. (MENDONÇA; LEANDRO, 2021, p. 16)

Nota-se, hoje, que não temos quase vestígio algum da ideia, em nossa sociedade, de que o trabalho fundamental da arte – e de que temos de cuidar –, a área principal à qual se devem aplicar valores estéticos, é a si próprio, à própria vida, à própria existência. Não temos que escolher entre o nosso mundo e o mundo grego. Porém, desde que podemos ver muito bem que alguns dos princípios mais importantes de nossa ética têm sido relacionados num certo momento a uma estética da existência, tal análise histórica realizada por Foucault pode ser útil, especialmente de uma perspectiva educacional. Afinal, durante séculos temos nos convencido de que entre a nossa ética, nossa ética pessoal, nossa vida diária e as grandes estruturas políticas, sociais e econômicas, há relações analíticas, e que não podemos mudar nada, por exemplo, na nossa vida sexual ou nossa vida familiar, sem arruinar a nossa economia, nossa democracia, etc. (MELO; VITORINO, 2021, p. 28)

Aqui, apontamos as práticas do cuidado de si aos docentes que se encontram assoberbados de tarefas e funções totalmente novas, para as quais não tiveram preparo adequado, por uma lógica mercadológica que impõe o que pode causar sentimento de angústia e frustração, desencadeando sentimentos negativos e causando adoecimento físico e mental. Através das práticas do cuidado de si, o indivíduo poderia constituir um equipamento (*paraskeuê*) similar a uma armadura, para se proteger das intempéries da vida (FOUCAULT, 2018).¹⁶ No atual momento de pandemia, o isolamento social tornou-se uma condição necessária para cuidarmos de nós mesmos e dos outros. Nesse sentido, as referidas práticas contribuem para a constituição de um sujeito ético, que esteja atento ao que se passa consigo, no seu íntimo, buscando o equilíbrio para o enfrentamento das situações inusitadas que o difícil momento atual impõe. O exercício de tais práticas requer apenas poucos minutos diários, um momento de repouso para si mesmo, para recompor as energias e ressignificar seus atos como uma continuidade de sua existência de maneira bela. (MOTA; SILVA, 2021, p. 1102)

[...] o processo de negação de si, a negação do cuidado de si pela condição de *stultitia*, continua operando no presente, agora com outras características, e produzindo outras violências. Ao mesmo tempo, como aponta Pasolini (citado por Didi-Huberman), é mister compreender que o verdadeiro fascismo “é aquele que tem por alvo os valores, as almas, as linguagens, os gestos, os corpos do povo” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 29).¹⁷ Ou seja, é preciso tomar cuidado para que a própria escrita não seja dominada pelo fascismo. É preciso trabalhá-la, cultivá-la, utilizá-la como uma ferramenta de si, uma técnica de si capaz de

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio A. da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

¹⁷ DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Sobrevivência dos Vaga-Lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

transformar-se em múltiplos vagalumes, luzes, por assim dizer, que se tornem referências para o escape da *stultitia*, esta, tão disseminada e potencializada pelos efeitos das transformações da contemporaneidade. (RODRIGUES; MARANGON; SCHULLER, 2021, p. 22)

A formação continuada enquanto ética do cuidado de si é, também, uma formação ao longo da vida. Porém, essa formação não implica uma adaptação do sujeito ao social, mas um fortalecimento dele perante as influências externas. O sujeito ético do cuidado de si ocupa-se consigo mesmo quando traz à sua reflexão e atuação seu próprio ser, seu próprio comportamento cotidiano e, em especial, tudo aquilo que se passa em seu pensar. Desse modo, o cuidado de si implica colocar o si mesmo sempre em evidência. É a verdade elaborada pelo sujeito, cotidianamente, ao colocar sua realidade em permanente diálogo consigo mesmo que é capaz de salvá-lo, primeiramente de si mesmo e, por consequência, do autoritarismo externo, provindo do sistema. Se entendida pelo cuidado de si, a formação continuada pode significar, portanto, um modo de transformação. (ROSSETTO; DORO, 2021, p. 20)

Sobre os pontos de chegada

O arquivamento constituído por este estudo faculta algumas observações conclusivas. A mais evidente remete não apenas à atenção crescente ao tema — 50% dos artigos foram publicados só nos últimos cinco anos (de 2017 a 2021) —, mas também à profusão de efeitos da noção de *cuidado de si* na literatura acadêmica educacional consubstanciada nos periódicos da área.

Está-se, de fato, diante de uma noção prolífica, cujas ramificações espraiam-se em diferentes direções. Conforme se viu, elas podem incluir desde o ensino de filosofia em diferentes níveis, passando por uma série de

investidas pedagógicas específicas, até as múltiplas possibilidades da formação docente.

Assim, parece ser unânime a conclamação de um modo de educar comprometido com o enlace ético seja dos educadores, seja dos educandos aos afazeres cotidianos. Daí uma recorrência que atravessou as reflexões da maioria dos pesquisadores: a (auto)formação como fulcro da experiência de si na seara educacional.

Uma estratégia empregada por quase todos os pesquisadores foi a retomada *pari passu* das disposições teóricas contidas n' *A hermenêutica do sujeito*. Se, por um lado, há uma redundância em boa parte das argumentações na largada, por outro, atesta-se, na chegada, um esforço meritório de imaginação de outras práticas educacionais, sustentadas por outros princípios, por outros compromissos, por outro horizonte ético-estético-político, enfim — algo que poderia ser resumido à feliz proposição de Freitas (2014) no que se refere a uma mirada *ainda sem cabimento*.

Quanto às derivações quase sempre edificantes do *cuidado de si* rastreadas nos textos, resta um debate sobre seu estatuto, em nosso entendimento, de noção-problema.

Como bem se testemunhou ao longo deste texto, o *cuidado de si* consiste no *leitmotiv* ético que Foucault decalca da Antiguidade greco-romana, a fim de formular um contraponto ao modo de subjetivação perpetrado pelo cristianismo, o qual se arrasta até o presente, interceptando-nos continuamente. Todo o edifício cristão, segundo o pensador, teria se sustentado no *modus faciendi* da conversão das práticas de si, sob o timbre estoico, em técnicas subjetivadoras visando ao *conhecimento de si*, mormente via o expediente da confissão. Trata-se, pois, de um divisor de águas cabal no que se refere aos crivos veridictivos por meio dos quais os homens passaram a arbitrar suas existências a partir de então.

É exatamente tal descontinuidade histórica que teria engendrado a emergência e, mais tarde, a imposição generalizada da forma sujeito — de todo imantada ao discurso cristão, inclusive em sua versão secular contemporânea.

Assim, quando *A hermenêutica do sujeito* é convocada pelo campo educacional, parece quase inevitável que se o faça a partir de um enquadre subjetivante. O endereçamento sequioso dos pesquisadores à referida obra se nos afigura, pois, como expressão viva de uma demanda que tende a conservar o sujeito como figura central dos modos de pensamento em voga.

Reverberando um tipo de mirada que faz do sujeito o elemento motriz de um *éthos* crítico em relação à vida, tal modo de pensamento, consoante aos ditames dos moldes de existência atuais, finda por reiterar a forma sujeito.

Isso significa que as discussões educacionais em relação ao *cuidado de si* parecem pautar-se em uma espécie de frequência ético-política que, no mais das vezes, tende a ecoar a gana de melhoramento do homem e da vida entre os homens. Com isso, arrisca-se a reeditar, em outra chave, o jogo da alteridade que se assenta sobre as categorias clássicas do si mesmo e do outro.

O desafio maior que hoje se nos apresenta é, nessa direção, a desnaturalização do próprio sujeito como um *universal* — na acepção foucaultiana —, restando-nos um esforço monumental de pensamento em favor de modos disruptivos de interpelação de nosso presente.

Se plausível for tal horizonte, necessário será admitir que a reativação da noção de *cuidado de si* nos dias atuais serviria apenas como motivo de rechaço — e jamais de aprimoramento — daquilo que somos. Isto é, a fecundidade do *cuidado de si* como noção-problema apenas se perfaz quando mobilizada de modo desedificante: não como sanha psicopedagogizante a título de um quimérico retorno aos valores helenísticos, mas como suspeita radical dos nexos veridictivos que nos fazem crer que a mística indissociabilidade entre sujeito e verdade se efetivaria com base em uma instância de validação transcendente. Com efeito, a própria imagem etérea de sujeito — e todos seus avatares psi — é aquilo que deve ser posto *sub judice*, abdicando-se, inclusive, da multiplicação semântica de suas formas: os ditos *modos de subjetivação*. Antes, é a superfluidade de tais noções que desde logo se revela.

Ao hipervalorizar o mote do *cuidado de si* de modo não problemático, a pesquisa educacional tende a idealizar, mais uma vez e uma vez mais, possibilidades de enfrentamento da equação poder/liberdade cativas da replicação fantasmática dessa forma sujeito que, paradoxalmente, clama por sua própria dissolução. Daí, mais uma vez, a justeza do *cuidado de si* como noção-problema, e não como norte salvífico.

Nesse diapasão, o extraordinário curso de 1981-1982 impõe-se como um alerta: é na condição incapturável e extemporânea do *cuidado de si* que residiria o princípio da experiência de dissolução de si, tocando-nos, portanto, habitar o espaço indiscernível no qual o si mesmo e o outro são solapados por e se transfiguram na vida ela mesma.

Em sentido antagonico ao de uma idealização profilática das subjetividades contemporâneas, é de uma deriva francamente dessubjetivadora que se está a falar aqui: vidas sem sujeitos; vidas cadenciadas apenas pela intensidade variável de sua própria expansão; vidas que irrompem outras sem cessar.

Ora, as consequências disso para o campo educacional são incontáveis e, ao mesmo tempo, deveras laboriosas. De maneira avessa às apreensões amiúde redutoras da ação pedagógica, quando esta se vê capturada pelos rebatimentos psicologizantes da época — *autoconhecimento, autoexpressão, autodeterminação, autoestima* e quetais —, trata-se de dar passagem à exuberância imanente do acontecimento educacional, conquanto este consista em lócus de forças inominadas, só elas capazes de precipitar uma lida estilístico-existencial obstinada não em edificar um mundo pretensamente mais humanizado ou mais desenvolvido, mas em forjar maneiras tão variáveis quanto transitórias de ocupar o presente.

Hábitos breves, extravagâncias, rebentações: uma existência vividamente outra, em suma.

Referências

- ALVES, Alexandre. Repensando o papel do professor como agente transformador: parresía, cuidado de si e ética na formação de professores. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 193-212, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0028>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9yNwbzFZ4CYjjSZcc9rkk3D>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- AZEREDO, Luciana A. Silva de. Cuidado de si e do outro: possíveis contribuições das escolas filosóficas gregas para repensar a educação contemporânea. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 189-192, 2015. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.299>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/299/107>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Práticas de si no discurso de professores do ensino superior: diálogos entre Foucault e Hadot. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 37, e019028, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.766>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/766/363>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa; VEIGA JÚNIOR, Álvaro; CUNHA, Álvaro Luís Ávila da. Apontamentos: a revista que não existe. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 521-540, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YqGhrC9XTBDKxqVWr7WFCVv/>. Acesso em: 9 jun. 2022.
- BEVILAQUA, Caroline Foletto; TSCHIEDEL, Rosemarie Gartner. A oficina na escola com professoras como um dispositivo para o cuidado de si. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 1110-1125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.24>. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/bevilaqua-tschiedel.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CAMPESATO, Maria; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, e-18942, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18942>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v57n54/1981-1802-eq-57-54-e18942.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Cuidado de si parrésico, memória e esquecimento: ancoragens psicagógicas e filo-pedagógicas nas Cartas a Lucílio. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 15, e3890004, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993890>. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3890/1113>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARVALHO, Janete Magalhães; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Ética e estética da existência: por um currículo “estranho”. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 1, p.170-184, 2011. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/carvalho-delboni.pdf>.

Acesso em: 9 jun. 2022.

CARVALHO, Waldênia Leão de. Experiência e cuidado de si: reflexões acerca do sujeito no espaço escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 3, p. 55-67, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p55-67>. Disponível em:

<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5798/3534>. Acesso em: 9 jun. 2022.

CINTO, Gregory de Jesus Gonçalves; DIAS, Romualdo; MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. Corpo e Escola: o “cuidado de si” como “atitude moderna”. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 19, p. 4-24, 2012/2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i19.4554>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4554/4154>. Acesso em: 11 jun. 2022.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

CORBELLINI, Francieli; SCHULER, Betina. Literatura e docência: uma justificativa estética da existência. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 25, e020022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020022>.

Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/7780/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

DALBOSCO, Claudio Almir; DORO, Marcelo José. Ontologia da formação pós-humanista em Heidegger e Foucault. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 63-83, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650840>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650840/18997>.

Acesso em: 11 jun. 2022.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde.

Deslocamentos, invenção e formação outra – em companhia de Foucault. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 166-180, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14278>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14278>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERRARO, José Luís Schifino. Por que ocupar? Resistência, contraconduta e protagonismo estudantil. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 27, p. 86-100, 2016/2017. DOI:

<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i27.4880>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4880/4444>. Acesso em: 11 jun. 2022.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100008>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Hyw7s8nb3jLKrwgbgfS4c3J>.

Acesso em: 10 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. 1981-1982. A hermenêutica do sujeito. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997. p. 117-134.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983/2004. (Ditos e escritos V). p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984/2004. (Ditos e escritos V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: curso no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988/2014. (Ditos e escritos IX). p. 264-296.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: FOUCAULT, Michel. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984/2014. (Ditos e escritos IX). p. 214-237.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (Orgs.). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FREITAS, Alexandre Simão de. A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 325- 338, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200005>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h36q9dfcVgmy7NP7j6nQPvH/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão de. As lições ainda insuspeitas de Michel Foucault acerca da formação humana. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, abr./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645992>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TfYMtYTgbOHTJqzrv49WNjL>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão de. O cuidado de si e os perigos de uma ontologia ainda sem cabimento: o legado ético-espiritual de Foucault. *Pro-Posições*,

Campinas, v. 25, n. 2, p. 121-138, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Dx8LBj3SLVNHpS5gwnCyRcy/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p.167-190, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.20396/etd.v12i1.847>. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/847/pdf_39.

Acesso em: 9 jun. 2022.

GELAMO, Rodrigo Pelloso; ALELÚIA, José Roberto Sanábria; ROSA, Álvaro Matheus Valim. O cuidado de si como experiência do pensamento uma reflexão a partir de um espaço informal de educação. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 797-817, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8652382>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8652382/21003>.

Acesso em: 10 jun. 2022.

GELAMO, Rodrigo Pelloso; PAGNI, Pedro Angelo. Contribuições foucaultianas para pensar o presente: os restos, o cuidado e o ensino. *Educação e cultura contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 179-192, 2008. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6599/47965663>. Acesso em: 9 jun. 2022.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 613-661.

HARDT, Lúcia Schneider. Os fios emaranhados do cultivo de si e o diálogo com a pedagogia. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 272-297, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO05>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25621/24108>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LEITE, Vanessa Caldeira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Escrita de si e trabalho ético no estágio supervisionado na formação inicial de professores. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 833-863, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p833a863>.

Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32668/22104>. Acesso em: 11 jun. 2022.

LIMA NETO, Avelino Aldo de; ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. Para além do corpo belo: notas sobre corpo e educação a partir da leitura foucaultiana do Alcibíades. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 361-383, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n64a2018-17>. Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/35530/25394>.

Acesso em: 11 jun. 2022.

MACIEL, Maria Ester. *As ironias da ordem*: coleções, inventários e enciclopédias ficcionais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200009>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/c7ZYDQC7gTP7JnPSXmVQsqn>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MARIGUELA, Márcio Aparecido. Genealogia da ética: o sujeito em questão. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., p. 204-226, 2007.

DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v8i0.700>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/700/715>. Acesso em: 9 jun. 2022.

MARTON, Silmara Lúcia. Ensino de filosofia com arte: entre o pensar, o sentir e o escutar. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 342-361, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18226/21784612.v22.n2.07>. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4849/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MELO, Vinícius Dias de; VITORINO, Artur José Renda. Sobre a continuidade metodológica em Michel Foucault: da fundamentação de uma teoria do enunciado para o cuidado de si. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1-30, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-59471>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/59471/33089>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MENDONÇA, Samuel; LEANDRO, Kelly Cristina. Conflito no ambiente escolar e o cuidado de si em Michel Foucault. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 57, e11349, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.11349>. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11349/8959>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da; SILVA, Heraldo Aparecido. Práticas de cuidado de si no isolamento social. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 1087-1103, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v28i3.11784>.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11784/114116563>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa de. O processo formativo do sujeito: governamentalidade e modos de subjetivação como processo de singularização a partir do cuidado de si. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 27-42, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i2.11365>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11365>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves. “Editar” Foucault. *In*: MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado: textos sobre A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2011. p. 9-21.

PAGNI, Pedro Angelo. Formação humana e cuidado de si: um encontro explosivo ou a possibilidade de pensar de outro modo a racionalidade e a ética na educação? *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 18, n. 2, p. 309-323, 2011.

Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2431/1569>. Acesso em: 9 jun. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13087/10280>.

Acesso em: 9 jun. 2022.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 72-85, 2011. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/portocarrero.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach. “Ocupa 1º de maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola.

ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 19, n. 1, p. 99-118, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647733>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647733/15196>.

Acesso em: 10 jun. 2022.

RIBEIRO, Marlene. “Cuidado de si” numa perspectiva ético-política na relação entre trabalho cooperativo e educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 8, n. 14, p. 15-36, 2004. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135266/000436177.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 jun. 2022.

RIBEIRO, Saulo Eduardo. Cuidado de Si e Ensino de Filosofia: problematizações em torno do filosofar e do ensinar a filosofar na Educação Básica. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 19, p. 25-40, 2012/2013. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i19.4556>. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4556/4156>. Acesso em: 11 jun. 2022.

RODRIGUES, Elisandro; MARANGON, Márcio Luís; SCHULER, Betina. A *stultitia* na contemporaneidade e a importância da leitura e da escrita em escolas e universidades. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-62463>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62463/33090>. Acesso em: 11 jun. 2022.

ROSSETTO, Miguel da Silva; DORO, Marcelo José. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, e22401, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.22401>. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22401/15735>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Gabriel Nascimento da Silva; SILVEIRA, Ederson Luis; SILVA, João Paulo de Lorena. (Des)naturalizando sujeitos e práticas na escola: Foucault para além de *vigiar e punir*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1275-1287, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623653313>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/qwHKVXmmd6QFX8r4hKgVK8B>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v54n40/0102-7735-eg-54-40-0129.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507613>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/N7mpSmXzckJb7dqbs4nJQLt/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; MASCIA, Márcia Aparecida Amador; AZEREDO, Luciana Aparecida Silva de. Filosofia e Educação como “Modo de vida”: o cuidado de si, do outro e o agradecimento a Asclépio. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 279-306, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n70a2020-51259>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/51259/31029>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SOAVE, Cláudia; BARBIERI, Simone Corte Real; ROSA, Geraldo Antônio da. Ética como espaço de ressonâncias do cuidado de si docente na escola e na BNCC. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 56, e21264, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21264>. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v58n56/1981-1802-eg-58-56-e21264.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TASCHETTO, Leônidas Roberto. Cuidado de si: exercício de solidão ou prática social? *Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 15, n. 2, p. 81-94, 2010.

Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/22/31>. Acesso em: 9 jun. 2022.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, 2008. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2755/2103>.

Acesso em: 9 jun. 2022.

VANDRESEN, Daniel Salésio. A ética como cuidado de si: pressupostos para a educação técnica de nível médio. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 26, p. 41-56, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i26.4808>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4808/4382>. Acesso em: 11 jun. 2022.

VANDRESEN, Daniel Salésio; GELAMO, Rodrigo Pelloso. O lugar do ensino de filosofia no ensino médio técnico do Instituto Federal do Paraná. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e158494, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201703158494>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/W5tgrDkLtnGkwjQ5TXQ8cq>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRAS, Rosinei Ronconi; TRISTÃO, Martha. A vida como aposta política: uma educação ambiental pensada sob a ótica e ética foucaultiana do “cuidado de si”. *Quaestio*, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 101-116, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p101-116>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3511/3257>. Acesso em: 10 jun. 2022.

WALTER, Bruno Eduardo Procopiuk. A captura do tempo e a constituição do sujeito pesquisador. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 245-253, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.202.10>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.202.10/5445>. Acesso em: 10 jun. 2022.

XAVIER FILHA, Constantina. Brincar de fazer cinema com crianças: pensar em si e no mundo, fazer cinema brincando e o exercício do pensamento. *Revista Cocar*, Belém, ed. esp. 5, p. 75-98, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2347>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Data de registro: 03/07/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Cuidado de sí e Innovación educativa Diálogo e ironía

*Ana Ma. Valle**

*Marco A. Jiménez***

Resumen: El propósito del texto es analizar la relación entre cuidado de sí e innovación educativa, considerando que el diálogo y la ironía son prácticas que posibilitan que el cuidado de sí surja como novedad en la vida del sujeto. Para alcanzar dicho propósito, el texto está dividido en dos apartados. En el primero se revisan las nociones de cuidado de sí e innovación educativa= y en el segundo se analizan el diálogo y la ironía. Se acepta que la innovación educativa es esa posibilidad de mantener en novedad el cuidado de sí como transformación de sí. Se asume que diálogo e ironía son experiencia radical en una continua exigencia de reflexión como una manera de habitar la extrañeza y, simultáneamente, bajo el ejercicio pedagógico del ser y hacer de las prácticas educativas. Finalmente se considera al cuidado de sí e innovación educativa como: reflexión y vida en ejercicio. Asumimos que en el diálogo y en la ironía hay un doblez y giro de la atención, la inquietud y el cuidado de sí que lo hacen emerger como innovación educativa.

Palabras clave: Cuidado De Sí; Innovación Educativa; Diálogo; Ironía; Reflexión

* Doutora em Pedagogia pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Membro del SNI Nivel 2. Professora e pesquisadora da Faculdade de Filosofia e Letras (FFyL) da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). E-mail: anvallev@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0225-2450>.

** Doutor em Ciências Sociais pela Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco). Membro del SNI Nivel 2. Professor e pesquisador da Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-Acatlán) na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). E-mail: marcoacatlan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9623-1780>.

Autocuidado e inovação educacional. Diálogo e ironia

Resumo: O objetivo do texto é analisar a relação entre o autocuidado e a inovação educativa, considerando que o diálogo e a ironia são práticas que permitem que o autocuidado surja como novidade na vida do sujeito. Para atingir esse objetivo, o texto está dividido em duas seções. Na primeira são revisadas as noções de autocuidado e inovação educacional e na segunda analisam-se o diálogo e a ironia como uma transformação de si. Assume-se que o diálogo e a ironia são uma experiência radical em uma demanda contínua de reflexão como forma de habitar a estranheza e, simultaneamente, sob o exercício pedagógico do ser e do fazer nas práticas educativas. Por fim, considera-se o autocuidado e a inovação educacional como: reflexão e vida em exercício. Partimos do pressuposto de que no diálogo e na ironia há uma reviravolta de atenção, inquietação e autocuidado que as fazem emergir como inovação educativa.

Palavras-chave: Autocuidado; Inovação Educacional; Diálogo; Ironia. Reflexão

Self-care and educational innovation. Dialogue and irony

Summary: The purpose of the text is to analyze the relationship between self-care and educational innovation, considering that dialogue and irony are practices that allow self-care to emerge as a novelty in the subject's life. To achieve this purpose, the text is divided into two sections. In the first the notions of self-care and educational innovation are reviewed and in the second the dialogue and irony are analyzed. It is accepted that educational innovation is the possibility of keeping care of oneself as a transformation of oneself as novel. It is assumed that dialogue and irony are a radical experience in a continuous demand for reflection as a way of inhabiting strangeness and, simultaneously, under the pedagogical exercise of being and doing in educational practices. Finally, self-care and educational innovation are considered as: reflection and life in practice. We assume that in the dialogue and in the irony there is a twist and turn of attention, restlessness and self-care that make it emerge as an educational innovation.

Keywords: Self-Care; Educational Innovation; Dialogue; Irony; Reflection

*Conocí a un hombre que
aprendió tantas cosas en la
vida... que no tuvo tiempo
para pensar en ellas*
Antonio Machado

Introducción

El propósito del texto es analizar la relación entre cuidado de sí e innovación educativa, considerando que el diálogo y la ironía son prácticas que posibilitan que el cuidado de sí surja como novedad en la vida del sujeto. Para alcanzar dicho propósito, el texto está dividido en dos apartados. En el primero se revisan las nociones de cuidado de sí e innovación educativa y en el segundo se analizan el diálogo y la ironía.

En el primer apartado, se acepta que la innovación educativa es esa posibilidad de mantener en novedad el cuidado de sí como transformación de sí. Recuperamos las tres cualidades que constituyen todo cuidado de sí: 1) actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, 2) conversión de la mirada de los otros y de lo externo hacia “uno mismo” y 3) acciones que uno ejerce sobre sí mismo, a través de técnicas de meditación, memorización y examen de conciencia. Asumimos que el término “innovación” implica “mantener algo en novedad”, en tanto ese algo se muda o se altera, de tal modo que la innovación altera la propia vida porque la modifica al introducir novedad. La innovación remite a aspectos relacionados con lo nuevo, la creación, la modificación o la transformación.

El cuidado de sí, como innovación, es algo en movimiento continuo de lo íntimo y social, lo cual en la era de la alta tecnología interroga sobre lo privado y lo público, lo que remite a las preguntas: ¿cómo me gobierno? ¿cómo nos gobernamos? y ¿cómo nos gobiernan? El cuidado de sí como innovación refiere al dinamismo que transfigura el sí mismo en tanto se impulsa hacia lo nuevo, en otras palabras, en la actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, en la conversión de la mirada hacia uno

mismo y en las acciones sobre sí que purifican y transfiguran, radica la novedad que uno mismo es para sí mismo.

En el segundo apartado, se asume que diálogo e ironía están puestas como experiencia radical en una continua exigencia de reflexión como una manera de habitar la extrañeza y bajo simultáneamente el ejercicio pedagógico del ser y hacer de las prácticas educativas. Se verá que el diálogo es ese peculiar don de la palabra, mientras que la ironía provoca la distorsión de las palabras, lo cual implica cierta reflexión que puede entenderse como: el retorno a los dobleces o pliegues de los sentidos del mundo y de sí mismo, tanto como el reflejo de la desfiguración de lo humano y el ejercicio educativo como aptitud crítica, como el cuerpo vivo de la filosofía en tanto “*ascesis*”, así como un ejercicio de sí, para el pensamiento educativo.

Se asume que el diálogo es confrontación de *logos* y alma, es don de la palabra, es vínculo entre extrañeza y extravío, es anomia y anomalía de sentidos, y la ironía es distorsión de las palabras, llama al caos de la burla que pone en riesgo al alma del ironista, en la ironía el cuidado de sí, además de cuidar a los otros, conlleva cuidarse de sí mismo y de los otros. Diálogo e ironía son prácticas en las que el cuidado de sí aparece como innovación educativa. Bajo esa perspectiva, el diálogo y la ironía están hechos solo para quienes soportan la novedad que irrumpe con lo cotidiano, son para quienes están dispuestos a improvisar ante lo que ya está comprobado. El diálogo mantiene la inquietud y la ironía problematiza, en uno y en otra el alma, el sí mismo aparece como novedad que desfigura, desnuda y desarticula al mundo y a los otros. El cuidado de sí es dejarse llevar por el juego y las bromas que la vida nos presenta. Aquel que se toma a sí mismo muy en serio descuida su alma y la de los otros, no establece diálogo y mucho menos acepta la ironía.

Finalmente se considera al cuidado de sí e a la innovación educativa como reflexión y vida en ejercicio. Asumimos que en el diálogo y en la ironía hay un doblez y giro de la atención, la inquietud y el cuidado de sí que lo hacen emerger como innovación educativa. La reflexión tiene tres cualidades: el retorno a los dobleces, el revés del guante, la elasticidad de la palabra y el ojo viendo al propio ojo. La vida en ejercicio o vida ejercitante,

como la llama Sloterdijk, tiene dos características: por una parte, retoma los preceptos delficos (*meden agan, egge y gnothi seauton*) en donde se ejercita el cuidado de sí como novedad educativa y, por otro lado, refiere a la unión entre contemplación y acción, donde hay una contemplación activa o una acción contemplativa.

El cuidado de sí aparece como innovación educativa, a través del diálogo y la ironía, porque se acepta que la vida debe ejercitarse como prueba de reflexión sobre sí.

Cuidado de sí e Innovación educativa en la era de la alta tecnología

Foucault, en la primera clase de 1982 de su curso *La hermenéutica del sujeto*, dice: “la cuestión que me gustaría abordar este año es ésta: en qué forma de historia se entablaron en Occidente las relaciones entre esos dos elementos, que no competen a la práctica, el análisis habitual del historiador, el ‘sujeto’ y la ‘verdad’” (FOUCAULT, 2008, p. 16). La *epimeleia heautou* puede entenderse como “cuidado de sí”, es el punto de partida que toma Foucault para analizar la relación sujeto y verdad. El cuidado de sí, desde el cual se puede establecer una relación entre sujeto y verdad, es transformado porque está atravesado por la novedad tecnológica. En esta condición de atravesamiento, es posible mantener en novedad la forma de vida, es factible estar en formación continua o informado. La innovación educativa es esa posibilidad de mantener en novedad el cuidado de sí como transformación de sí. La innovación no es cualquier invento ni cualquier mercancía, el invento se queda en la casa del inventor mientras que la innovación trasciende hacia los rincones más íntimos de la vida de los sujetos, tal es el caso de la luz eléctrica, la imprenta, la internet etcétera. El cuidado de sí no es algo que le suceda a un sujeto en particular, no se trata del encapsulamiento del sujeto, de un sujeto autista que permanece impermeable al mundo y a los otros. El cuidado de sí, como innovación, es algo en movimiento continuo que presenta dinámicas íntimas y sociales, lo cual en la era de la alta tecnología, con redes sociales, algoritmos y

plataformas, nos interroga sobre lo privado y lo público. Todo lo anterior remite a las preguntas ¿cómo me gobiernan? ¿cómo nos gobiernan? y ¿cómo nos gobiernan? en un mundo altamente tecnologizado.

La noción de cuidado de sí nos conduce a situar la condición de los avances tecnológicos en la perspectiva de lo que representa la innovación educativa. ¿Cómo se constituye el sujeto? ¿Cómo se constituyen sus prácticas y su saber en un medio híper tecnologizado? Intentar responder a esas y otras interrogantes desde el orden del discurso, o a través de la condición epistémica en que el lenguaje se articula, podría representar un esfuerzo atractivo en términos de ciertas estructuras del pensamiento. Averiguar desde la posición del sujeto frente a los dispositivos de poder y encontrar genealogías de los objetos técnicos en sus relaciones de poder sin duda resulta atractivo. Aún más, considerar las tecnologías del yo con respecto a la sexualidad, al placer y a la voluntad de saber subjetiva podría ser una ruta de investigación interesante. Sin embargo, estos caminos tomados por Foucault de un modo u otro parecen conducir a una salida ya conocida. No se puede negar que, en una época como esta, las relaciones que se establecen en la vida fluyen a través de las redes sociales, los algoritmos, las plataformas y el mercado, las cuales ineludiblemente conectan y dan forma a lo humano, en otras palabras, las nuevas tecnologías mantienen en forma la vida del ser humano, sostienen los procesos de subjetivación y sobre todo engendran verdad.

Estas preguntas tienen un cariz distinto ante la innovación educativa, porque ella introduce, en un mundo altamente tecnologizado, el conocimiento, el trabajo y la producción como novedad que altera la vida de quien se forma. La innovación educativa se presenta como una constante información entendida como en-formación y de de-formación, en que informar no sólo es comunicar un mensaje, sino implica, ante todo, entrar en forma y dar forma, subjetivar.

En tal sentido, tanto las llamadas ciencias exactas o de la naturaleza, como las denominadas del espíritu – entre las cuales se encuentra la Pedagogía –, han estado prescritas en un pensamiento cartesiano, es decir, los procesos de formación, de subjetivación se fundan en la autoconciencia

del sí mismo, a partir de ciertas tácticas y estrategias del *logos* y la razón, con relación a la idea de verdad como conocimiento de uno mismo, es decir, para conocerse a sí mismo, hay que ser suficientemente razonable y tener una amplia conciencia. De modo tal que el precepto délfico “conócete a ti mismo” debiera de ser ante todo una cuestión externa, algo así como ¡oye, tú, ¡escucha! fuera de la caverna está la “verdad”. Platón no hace sino corroborar, a su modo, el imperativo de que la “verdad” está en las buenas y universales ideas, libres de mitos y sofismas, y que, por lo tanto, todo conocimiento no es sino la auténtica contemplación de la verdad absoluta. Sin embargo, este modo de ver tal precepto, *gnothi seauton*, se transforma con la luz arrojada por *epimeleia heautou*, el cuidado de sí, bajo la idea de que “uno se conoce para reconocer lo que había conocido” (FOUCAULT, 2008, p. 433) no sólo es un procedimiento epistémico excepcional, sino que es un conjunto de técnicas que involucran a otros. Pero cómo es que hoy podemos reconocernos si no tenemos memoria o ésta es muy limitada; para recordar hay que tener memoria, es decir experiencias. ¿Qué pasa si nuestras experiencias transcurren a través de medios virtuales? Por cierto, las USB no son memorias, por el sólo hecho de que no están vivas, no son únicamente un almacén, son puertos de entrada y salida de información, las computadoras no piensan, pero curiosamente nos referimos a esas cosas como si estuvieran vivas y pensarán ¿por qué? O ¿qué acaso por el sólo hecho de ser órganos exosomáticos adquieren vida y pensamiento? ¿Qué sucede con la verdad y con el cuidado de sí mismo? ¿Qué pasa con la meditación hoy? ¿Aún meditamos? ¿Qué significa meditar? ¿Alguien medita hoy frente a un dispositivo como el celular o la computadora? ¿Qué significa pensar sobre lo que pensamos?

Como afirma Foucault (2008) en el mundo griego la vida debe vivirse como prueba. La vida es una prueba permanente y la *tekhne* consiste en saber probarnos durante toda la vida. La vida debe vivirse practicarse como prueba. La inquietud de sí, el cuidado de sí es ante todo movimiento, es la mirada de sí mismo que se posa en uno mismo. Todo lo anterior con un propósito fundamental, debe uno aprender a gobernarse. Lo que establece en principio una relación de lo mismo con lo mismo. Al verse el alma a sí

misma captaba el elemento divino. “Si el ojo quiere verse a sí mismo es preciso que mire un ojo” (FOUCAULT, 2008, p. 432) como diría Platón en el *Alcibiades*. La naturaleza del alma es conocer la propia alma, conocerse a sí misma. De lo que se trata es del movimiento del alma hacia lo alto, las realidades esenciales y posteriormente con el conocimiento de las realidades esenciales fundar de manera razonada la acción política que le corresponde. Conocerse a sí mismo no es un simple autoconocimiento donde la mirada de uno mismo abra un dominio sobre la objetividad interior, dicho de otra manera, conocerse a sí mismo no es controlar desde fuera, con la razón, lo que conocemos de nosotros, sino todo lo contrario. Se trata nada más y nada menos, dice Foucault (2008, p. 433), del conocimiento del alma de su propia esencia. Pero la esencia no es una fantasía, un buen deseo ni un don divino.

Sin duda, todo lo anterior debe ser visto a partir de la relación entre táctica y estrategia, en que la primera refiere a los medios y la segunda a los fines; ambas técnicas constituyen las tecnologías de poder. Por eso el término técnica hace alusión a un determinado mecanismo de poder y el término tecnología al conjunto de mecanismos en particular, a las correlaciones que se instauran entre ellos. Cuando nosotros hablamos de tecnologías nos referimos no sólo a los saberes y a los propósitos que ciertos artefactos o prácticas implican, sino sobre todo a sus técnicas, es decir, a los poderes que instauran. La verdad en tal sentido no refiere a algo que tendría que ser develado, revelado o encontrado, sino a algo que ha sido producido mediante prácticas y rituales como en el caso de los magos y su magia. Por eso la verdad siempre es una tecnología.

Ella, la verdad, no se da por la mediación de los instrumentos; [es decir, el microscopio, el telescopio de la ciencia no revelan ninguna verdad ni tampoco la lógica de la filosofía] se provoca mediante rituales; es atraída por la astucia se le capta de acuerdo con la ocasión: estrategia y no método. (FOUCAULT apud CASTRO, 2011, p. 382)

Por ello puede hablarse de una tecnología de la verdad a propósito de los medios para producirla, conocimiento de los lugares donde se

produce, de los tiempos en que se produce y de los rituales que la producen. Un ejemplo de esta tecnología de la verdad es el duelo como prueba judicial de la verdad, otro es la tecnología de la confesión. (FOUCAULT apud CASTRO, 2011, p. 382)

En la actualidad, este cuidado de sí está vinculado con un conocimiento de los propios indicadores y datos que alimentan a los algoritmos que fluyen por las diversas plataformas tecnológicas. Para que la estadística sea verdad, se requieren ciertas estrategias, rituales y oportunidades. La información, entendida como en-formación, no solo tiene que ver con la autoconciencia, sino que en todo caso habría que considerar que toda psique está ligada a un cuerpo y lo psicósomático está conectado a lo colectivo, por lo que el conocimiento de sí es información continua, que se establece en conexiones tecnológicas.

Habría que cuestionar al propio pensamiento para tratar de plantear la cuestión del cuidado de sí en un lugar distinto al de la episteme, es decir, a la presunción de la existencia de ciertos órdenes discursivos, será menester colocar el pensamiento en algo más que en dispositivos de poder y, por último, se hace necesaria una problematización que no limite al sujeto a ciertas tecnologías del yo ubicadas en la sexualidad. En modo alguno habría que desprenderse absolutamente de todo, puesto que las exigencias del discurso no aparecieron por una simple voluntad, están ahí con todo su espesor y profundidad, tanto como los dispositivos y el carácter genealógico de las relaciones de poder y aún más las tecnologías del yo siguen vigentes, aunque no orientadas sólo a la sexualidad. Se hace necesario mirar hacia las técnicas de producción de verdad, reconocer en la antigüedad griega desde Sócrates y Platón hasta el romano Séneca, no para hacer una historia comparada del pensamiento, tampoco para intentar recuperar la moral antigua para esta época y denunciar las miserias de nuestro mundo tecnológico y mucho menos para saber lo que es “verdadero” o “falso”, sino, como dice Foucault, qué es aquello que hace posible “que pueda haber ‘verdad’ o ‘falsedad’ y se pueda distinguir entre una y otra.” (FOUCAULT, 2008, p. 33). Habría que interrogar a una hermenéutica que se dirige al sujeto que se interpreta y se comprende a sí mismo y cómo a partir de esto se

ejercita la verdad. No es que Foucault pretenda inaugurar una hermenéutica, frente a su arqueología, a su genealogía o a sus tecnologías del yo, de ninguna manera, lo que hace y nos ofrece es una lectura sobre los procesos de subjetivación y, al mismo tiempo, ejercicios de veridicción, haciendo evidente, incluso para él mismo, que no han sido las estructuras del lenguaje, ni tampoco el poder o la sexualidad, lo que motiva su problematización histórica, sino, más bien, ¿cómo es que nos subjetivamos y cómo se produce la verdad?

¿Qué características tienen estos procesos de subjetivación y ejercicios de verdad ante la innovación educativa? En la era de la alta tecnología, parece que el conocimiento, en forma de indicadores y datos, es accesible a todo aquel que esté conectado en Internet, sin embargo ¿qué y cómo se conoce de sí en las plataformas tecnológicas? Y más aún: ¿qué y cómo se cuida de sí entre datos, algoritmos y plataformas tecnológicas? No es posible un cuidado de sí sin el cuidado del otro, pero ¿quién o qué es ese otro que fluye en las plataformas tecnológicas? ¿otro que puede estar hecho de datos y algoritmos? *Gnothi seauton* se convierte en un deber necesario para la *epimeleia heautou*, un conocimiento de sí que está en lo psicossomático y que obligan a un cuidado de sí en conexión con los datos, algoritmos y plataformas tecnológicas.

Epimeleia heautou, esta preocupación y cuidado de sí, es la ocupación de sí, es la práctica de sí, es el hacer sobre sí. En la relación sujeto-verdad lo que está en juego es el quehacer mismo, es la vida ejercitante. En la *epimeleia heautou* aparece lo siguiente:

- En primer lugar, el tema de una actitud general, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, realizar acciones, tener relaciones con el prójimo. La *epimeleia heautou* es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo.
- En segundo lugar, la *epimeleia heautou* es también una manera determinada de atención, de mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla del exterior al ... iba a decir "interior".

Dejemos de lado esa palabra (tengan en cuenta que plantea una multitud de problemas) y digamos simplemente que hay que trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia “uno mismo”. La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Parentesco de la palabra *epimeleia* con *melete* que quiere decir, a la vez, ejercicio y meditación. También en este caso habrá que dilucidar todo esto.

- En tercer lugar, la noción de *epimeleia* no designa simplemente esta actitud general o forma de atención volcada hacia uno mismo. La *epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. Y, de tal modo, toda una serie de prácticas que, en su mayor parte, son otros tantos ejercicios que tendrán (en la historia de la cultura, de la filosofía, de la moral, de la espiritualidad occidental) un muy largo destino. Por ejemplo, las técnicas de meditación, las técnicas de memorización del pasado, las técnicas de examen de conciencia, las técnicas de verificación de las representaciones a medida que se presentan a la mente, etcétera. (FOUCAULT, 2008, p. 28)

La *epimeleia heautou* como: 1) actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, 2) conversión de la mirada desde el exterior, los otros y el mundo hacia uno mismo, 3) ejercicios sobre sí mismo que obligan a hacerse cargo de sí, modificación, purificación, transformación y transfiguración de sí. Como se ha dicho en otro lugar, la *epimeleia heautou*:

[...] ya no es asunto exclusivo de una dietética, una económica o una política de uno mismo, sobre la sexualidad, como lo presenta Foucault en *El uso de los placeres*, sino de una cuestión más amplia, que ubica a la subjetividad en la interpretación ética, diríamos que va más allá de una hermenéutica, se trata de una fenomenología del sujeto que implica una construcción

de la realidad otra, esto permite tener una mirada desde la cual se revela aquello que ha sido puesto entre paréntesis o una *epojé*, aquello que ha sido suspendido. (JIMÉNEZ; VALLE, 2012, p. 180-181)

El sujeto del cuidado de sí es atravesado por una *epojé* como condición de soledad y apartamiento que implica el ejercicio de soportar estar sólo consigo mismo, es un apartamiento o “paso atrás” frente a toda forma de implicación en la vida y con la vida. El cuidado de sí es el apartamiento como la del cínico, que en sus ejercicios contemplativos fortalece el vínculo con la acción, en la *epojé* se afirma que toda episteme está fundada en la *doxa*, que toda *theoría* es *práxis* y que toda cima se sostiene en la llanura.

Digamos que una fenomenología del sujeto es una poética de la otredad de la realidad del sujeto, que evidencia un mundo no tematizado desde el *logos*, un mundo más vivido que lógico donde pueden establecerse relaciones informáticas, es decir conexiones que permanentemente forman y deforman al sujeto. (JIMÉNEZ; VALLE, 2012, p. 181)

En una fenomenología del sujeto la información permite que él se revele al mundo como innovación.

De qué manera se articula la *epimeleia heautou* con la innovación educativa o mejor dicho de qué modo el cuidado de sí es innovación educativa. Si asumimos que el término innovación implica “mantener en novedad algo”, en tanto ese algo se muda o se altera, entonces no se trata de un simple encuentro con la novedad, más bien la innovación altera la propia vida porque la modifica al introducir novedad. La innovación remite a aspectos relacionados con lo nuevo, la creación, la modificación o la transformación. Como la *epimeleia heautou*, la innovación refiere a lo dinámico, a lo que fluye, al movimiento, al cambio, al ejercicio, a las prácticas y a la modificación. Y sin duda la innovación actual remite a una cuestión muy importante, la velocidad, de hecho, un sinónimo de innovación

es velocidad. La *epimeleia heautou* como innovación refiere al dinamismo que transfigura el sí mismo en tanto se impulsa hacia lo nuevo, en otras palabras, en la actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo, en la conversión de la mirada hacia uno mismo y en las acciones sobre sí que purifican y transfiguran, radica la novedad que uno mismo es para sí. La innovación y el cuidado de sí imponen la modificación de la vida al introducir novedad. En la *epimeleia heautou*, lo que se mantiene en novedad es el sí mismo.

La alteración constitutiva de toda innovación es lo que permite la perturbación creativa o destrucción productiva. En este sentido la innovación se funde con la educación en tanto se acepta que la educación es tan creadora como destructora, tan productiva como devastadora. No hay nada más cercano a la educación que la innovación y en el intersticio de esta cercanía está el cuidado de sí. En la educación el cuidado de sí mismo aparece como novedad. La educación y el cuidado de sí, como formas de vida, son innovación constante y auto-creación destructiva.

La innovación educativa y el cuidado de sí no son apocalípticas ni salvíficas, sino se trata sobre todo de la producción de sujetos, de regímenes de verdad y de relaciones de poder de la vida misma. Las tecnologías son formas de vida en el sentido que Winner lo señala en su libro *La ballena y el reactor*:

La visión de las tecnologías como formas de vida que propongo tiene sus orígenes más claros en Karl Marx. En la primera parte de *La ideología alemana*, Marx y Engels explican la relación de la individualidad humana con las condiciones materiales de producción como sigue: «El modo como los hombres producen sus medios de vida depende, ante todo, de la naturaleza misma de los medios de vida con que se encuentran y que se trata de reproducir. Este modo de producción no debe considerarse solamente en cuanto es la reproducción de la existencia física de los individuos. Es ya, más bien, un determinado modo de la actividad de estos individuos, un determinado modo de manifestar su vida, un determinado modo de vida de

los mismos. Tal y como los individuos manifiestan su vida, así son».

Aquí el concepto de producción de Marx es muy amplio y sugerente. Revela la total deficiencia de cualquier interpretación que considere el cambio social como un mero «efecto colateral» o un «impacto» de la innovación tecnológica. Mientras que indica medios de producción que mantienen la vida en un sentido inmediato y físico, la visión de Marx se extiende hacia una comprensión general del desarrollo humano en un mundo de diversos recursos materiales, herramientas, máquinas, productos y relaciones sociales. (WINNER, 2008, p. 48-49)

La individualidad es la unión, la no división o el acoplamiento entre producción, cambio social, educación e innovación tecnológica. En esta conexión individual, se encuentran prácticas del cuidado de sí, éste no puede eludir su vínculo con la producción y la innovación tecnológica y educativa.

El cuidado de sí y la innovación educativa no pueden darse sin todo un trabajo de diálogo, ironía, en medio de la reflexión y de la vida en ejercicio. La innovación educativa es el ejercicio del don de la palabra, de la distorsión de los sentidos del mundo y del itinerario hacia las profundidades de los reverses o dobleces de lo humano. La oscuridad y no sólo la luz, el caos y no únicamente el orden, lo profundo y no solamente la superficie, los dobleces y no sólo las tersuras, la anomalía y no únicamente la normalidad, la anomia, y no exclusivamente la norma, son constitutivas del cuidado de sí como innovación en la práctica educativa.

Pensar la relación entre cuidado de sí e innovación educativa es asumir que la formación humana no se agota en sus simples pretensiones de certezas, antes bien se abre a las interrogantes más inhóspitas. Digamos que existe una tensión indómita entre prácticas del cuidado de sí e innovación educativa. Educar es una acción que está permanentemente en-formación, se trata de un devenir informativo, formar, de-formar, con-formar, como ya se dijo de dar forma y hacer entrar en forma. La innovación educativa como cuidado de sí refiere a mantener en novedad la forma de vida. El cuidado de sí es el impulso para mantener la forma de vida en novedad. La innovación

educativa es la puesta en práctica del cuidado de sí en tanto posibilita la deformación y el rompimiento de sentidos. Podemos decir que la innovación educativa, en tanto cuidado de sí, es el fracaso de una promesa de inteligibilidad del mundo y de lo humano. La innovación educativa es el nombre de esta extraña experiencia radical en la que es posible el permanente devenir forma y creación incesante de lo humano.

La innovación educativa entabla una peculiar relación entre “saberes”, donde el educador aparece con la afirmación de saber algo y el educando está como aquel que niega saber ese algo. Es decir, en las palabras habidas en la innovación educativa, está la relación entre saber y no saber, y lo importante no es lo uno ni lo otro, sino la grieta que se hace a partir de esta relación, fisura que abre los sentidos del mundo. El filo de la innovación educativa está en las relaciones que establece con otros modos de innovación, como la tecnológica, en la posibilidad de sorprender y de tomar desapercibida a la vida misma.

Diálogo e ironía o la novedad de la irrupción

Educación es dialogar y el diálogo es una confrontación entre *logos*, entre las palabras de quienes tienen lugar en la disputa. Un *logos* que porta o habita el alma misma, se dialoga porque se tiene la fuerza para enfrentar otras almas, el alma del sí mismo y el alma del otro. Dialogar es colocarse frente a otra alma. El enfrentamiento se hace como un don, como un destinar la palabra a otro que la recibe, el alma, por medio de la palabra, se pone a merced del otro y esto ocasiona inseguridad y desconfianza al sí mismo, digamos que en el don de la palabra el alma se inquieta a sí misma. Se da el alma a través de la palabra porque su principal función es fluir, al ser dada, recibida y devuelta, la palabra está en movimiento, está viva, en tanto va y viene entre el sí mismo y el otro. En este vaivén de la palabra, está la primera cualidad de la *epimeleia heautou*, que es actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo.

El don de la palabra es un dar, recibir y devolver no sólo significado y sentido, antes bien lo que se otorga y se recibe son preguntas que abren los significados y sentidos del sí mismo, del otro y del mundo. Y ahí en la pregunta habita la inquietud de sí que potencia el cuidado de sí. Es decir, el don de la palabra no tiene que ver sólo con otorgarla o cederla, antes bien, se trata de hacer frente a la interrogación por los sentidos del sí mismo. De este modo, el diálogo es un enfrentamiento de almas en el que los participantes, educador y educando, se ponen en riesgo, las preguntas entre ellos los deshacen y los quiebran porque el sí mismo, el otro y el mundo aparecen como novedad que cambian la vida. La innovación educativa es este don de la palabra que rompe las figuras y significados de lo humanamente conocido.

Lo que ata al profesor y al alumno es la profunda experiencia de la extrañeza y del extravío entre y de los sentidos del sí mismo, del otro y del mundo. El cuidado de sí está en el vínculo que se establece como posibilidad de interrogar y sospechar toda certeza aceptada hasta ese momento. Como dice Mier (2012, p. 23), “la educación como la filosofía, se revela como el ejercicio inacabado, inacabable de una pregunta que a su vez demanda perentoriamente una respuesta que se sabe inadmisible”, porque el vínculo entre profesor y alumno, que es una práctica del cuidado de sí, es radicalmente crítico, interroga y quiebra toda respuesta del sí mismo y del mundo. Lo que mueve y anuda no son las certezas, lo fijo y definido, más bien lo que vincula al profesor y al alumno son las interrogantes, lo inestable e indefinido, que aparece como novedad. En las preguntas, en lo incierto y en lo borroso echa raíces el cuidado de sí como actitud o disposición hacia sí mismo, el otro y el mundo. En otras palabras, lo que conecta al educando y al educador es la inquietud de sí que les permite tener una actitud novedosa con respecto a sí mismos, al mundo, a los otros y a sus formas de vida.

Dialogar no sólo es conceptuar, no se trata de conceptualizar, de definir o de delimitar al sí mismo, al otro y al mundo, más bien se busca quebrarlos en el encuentro entre *logos*, en la lucha entre almas. No se interroga por la superficie de las definiciones, sino que se pregunta por las profundidades de las palabras y por las cavernas de los conceptos. Por ello

el don de la palabra es radical. Radicalidad en la que habita el abismo de la novedad, en donde está la anomia y la anomalía de todo sentido y significado de la vida. La anomia como la imposibilidad o ausencia de ley y orden; la anomalía como la rareza que evidencia lo monstruoso. En el diálogo el alma se inquieta porque emerge la anomia y la anomalía del sí mismo, del otro y del mundo y en esto radica la novedad del cuidado de sí.

En la figura de Sócrates, el diálogo pone en novedad al sí mismo, al otro y al mundo y hace que la *epimeleia heautou* sea un medio y un fin. En el diálogo socrático, *educare* (dirigir-instruir) y *educere* (sacar- extraer) transgreden las formas de vida en el encuentro con otro que se interroga por lo desconocido de lo conocido, por lo imposible de lo posible, por los misterios de las claridades, se indaga por lo propiamente ignoto, inadmisibile y enigmático que es el sí mismo. Para ejemplificar el diálogo, como práctica del cuidado de sí que aparece como innovación, en *Protágoras*, cuando Hipócrates, amigo de Sócrates, le pide que le presente con Protágoras empieza el diálogo:

- ¿Qué te pasa? ¿Es que te debe algo Protágoras?

Él sonrió y dijo:

- ¡Por los dioses!, Sócrates, sólo en cuanto que él es sabio, y a mí no me lo hace.

-Pues bien, ¡por Zeus!, si le das dinero y le convences también a ti te hará sabio [...]

- ¿Qué otro nombre hemos oído que se diga de Protágoras, como el de «escultor» se dice de Fidias y el de «poeta», de Homero, qué calificación, semejante, hemos oído de Protágoras?

-Sofista [...]

- ¿Sabes, pues, lo que vas a hacer, o no te das cuenta?, dije.

- ¿De qué?

-Que vas a ofrecer tu alma, para que la cuide, a un hombre que es, según afirmas, un sofista. Pero qué es un sofista, me sorprendería que lo sepas. Y si, no obstante, desconoces esto, tampoco sabes siquiera a quién entregarás tu alma para asunto bueno o malo. [...]

-Yo, dijo, como indica el nombre, creo que es el conocer de las cosas sabias. [...]

-Pero si alguno nos preguntara: «¿El sofista en cuál de las cosas sabias es entendido?» ¿qué le responderíamos? ¿De qué actividad es maestro? [...]

- ¡Por Zeus! Contestó, ya no sé qué decirte.

Después de eso le dije:

- ¿Pues qué? ¿Sabes a qué clase de peligro vas a exponer tu alma? [...] Desde luego hay un peligro mucho mayor en la compra de enseñanzas que en la de alimentos. [...] Las enseñanzas no se pueden transportar en otra vasija, sino que es necesario, después de entregar su precio, recogerlas en el alma propia, y una vez aprendidas retirarse dañado o beneficiado. (PLATÓN, 1997a, 310d-314b)

Aquí queda claro que en la pregunta habita la inquietud de sí que potencia el cuidado de sí, lo que articula una relación educativa es la sospecha sobre las certezas que presentan como novedades lo indefinido, la anomia y anomalía. El cuidado de sí que aparece como novedad educativa no es algo que se porta en una vasija, es un riesgo que corre todo aquel que se enfrenta a un diálogo. En principio el mundo, el otro y el sí mismo aparecen claros, ilesos e inconfundibles, pero en el diálogo lo claro se oscurece, lo ileso se daña y lo inconfundible se confunde. La figura del sabio y del maestro, el lugar del discípulo y las enseñanzas se quiebran en el diálogo. Lo que aparece como novedad en el diálogo es el sí mismo, el alma, y desde ahí se altera la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo.

Ponerse frente al otro desde la palabra es quebrar las palabras que nos son tan propias, es mutar la forma y el más íntimo modo de vida. Un diálogo es aquel encuentro de almas que, por más conocidas aparecen extrañas y que se preguntan por lo ajeno de sí mismos pero que parte de ellos, docente y discente despliegan las palabras al indagar desde sus pliegues las propias tersuras. Maestro y alumno son dos excepcionales rostros forasteros que se interrogan por lo más extraño de sí y del mundo, ambos se presentan desfigurados, formas mutantes y monstruosas, casi aterradoras en su encuentro consigo mismo y con el otro, ese otro que

también se presenta terrible. Podríamos decir que, en el diálogo el mundo transmuta, los conceptos se quiebran y las figuras humanas aparecen en su desnudez deformada. En la figura de Sócrates podemos mirar este matrimonio entre innovación educativa y cuidado de sí mismo.

Mientras el diálogo es confrontación de *logos* y alma, es don de la palabra, es vínculo entre extrañeza y extravío, es anomia y anomalía de sentidos, la ironía es distorsión de las palabras, llama al caos de la burla que, en principio, pone en riesgo al alma del ironista. Sócrates fue un sofista desviado, de tal modo que como se muestra en el *Protágoras*, cada alusión a la compra de la sabiduría o al pago para hacerse sabio es una burla a sí mismo. “La ironía es la conciencia de la revelación a través de la cual, en un momento fugaz, lo absoluto se realiza y al mismo tiempo se destruye” (JANKÉLÉVITCH, 1982, p. 19), Sócrates sabe que es un sofista desviado y desde ahí se crea y se destruye a sí mismo, desde el desvío se cuidaba a sí mismo. La conciencia de la revelación no sólo es un asunto del conocimiento de sí, antes bien trata del cuidado de sí, de tal modo que la ironía es un modo en el que se presenta el cuidado de sí, donde se crea tanto como se destruye. La ironía, como cuidado de sí, es la tensión del encuentro entre alumno y maestro; es ese momento en que aparece la mueca burlona de la vida a la vida, la seguridad del alma queda a merced del caos que rompe los sentidos del mundo.

La ironía surge como novedad y respuesta ante el tedio y el aburrimiento “es el rompimiento del sentido ordinario, es una dislocación no sólo del pensamiento [...] sino también de la entonación que da ‘otro’ sentido a las frases de la vida. Entonación que ofrece las marcas o advierte el ‘verdadero’ sentido de la frase irónica” (JIMÉNEZ; VALLE, 2011, p. 167). Como Sócrates, que murió porque desentonaba con el resto de su comunidad, la ironía es para “las buenas costumbres”, lo que el Jazz es para los oídos que lo escuchan por primera vez. La ironía está hecha sólo para quienes soportan la novedad que irrumpe con lo cotidiano, es para quienes están dispuestos a improvisar ante lo que ya está comprobado, ensayado y planeado, los que miran el movimiento en la calma, escuchar la tensa

armonía en la melodía y a reconocer la alegría en el tedio y aburrimiento que es lo cotidiano.

Sócrates fue condenado por investigar las cosas subterráneas y celestes, por hacer más fuerte el argumento más débil, por corromper a los jóvenes y por no creer en los dioses de la ciudad. Como si en la tauromaquia se cogiera al toro por la cola y mostrar lo ridículo que es enfrentarlo por los cuernos. La ironía toma las formalidades y la seriedad de la vida por la cola para mostrar lo ridículo que es desafiarlas de frente. Al final del juicio, Sócrates, de manera oblicua reta la formalidad de la ley y la seriedad de sus jueces y acusadores, dice: “Pero es ya hora de marcharnos, yo a morir y vosotros a vivir. Quién de nosotros se dirige a una situación mejor es algo oculto para todos, excepto para el dios” (PLATÓN, 1997b, 42a). Con una sonrisa y condenado a muerte, Sócrates va a donde siempre ha ido: a investigar en lo oculto, a la creencia en sus dioses y a fortalecer el argumento más débil. En la muerte irónica de Sócrates se ejerce una acción sobre sí mismo, una acción por la cual se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transfigura. Esta acción depuradora y transformadora sobre sí mismo es una cualidad constitutiva del cuidado de sí. No incrimina a sus acusadores ni responsabiliza a otros por su condena a muerte, sino es consecuente de las causas y efectos de sus diálogos e ironías, se burla de su vida tanto como de su muerte, de su ignorancia como de su sabiduría.

Sócrates pone a sus interlocutores, amigos y enemigos, discípulos y maestros,

frente a un callejón sin salida, los empuja a la perplejidad de la *aporía*, que es el trastorno sintomático provocado por la ironía [...] Como han tomado conciencia de su propia ignorancia, ahora se sienten invadidos por un malestar inexplicable: el malestar originado por la contradicción. (JANKÉLÉVITCH, 2015, p. 14)

Ofrecer el alma para que la cuide un hombre que es un sofista, preguntar qué es un sofista a cuál sofista y responder “ya no qué más decir”, Sócrates pone la carreta por delante de los bueyes. Lo mismo puede ocurrir

cuando en las redes sociales se coloca el alma a disposición de los otros y se exhibe lo más íntimo de sí para evidenciar, ante esos otros, que se es buen padre de familia, buena esposa, buen hijo, buen estudiante, buen profesor, etcétera, según los cánones sociales que pueden “garantizar el hacerse confiable”.

La ironía muestra que el cuidado de sí, además de cuidar a los otros, conlleva cuidarse de sí mismo y de los otros. Por ejemplo, el irónico puede colocar una imagen en las redes sociales que muestre a un profesor dando una excelente clase, en un aula magnífica, admirado por estudiantes y colegas, con la leyenda “esto no es un profesor”. ¿Qué es un profesor? ¿Qué sentido tiene la docencia? ¿Qué es un estudiante? Esta *aporía* que desestabiliza y conmueve el alma es la ironía, es una forma de poner en novedad la enseñanza al desviar la confianza, las certezas y el significado de ella misma, de la educación en su conjunto y de la vida.

Practicar la ironía como actitud con respecto a sí mismo, a los otros y al mundo es una característica del cuidado de sí. El ironista cuida de sí mismo porque pone a prueba su propia vida, en la mueca burlona que gesticula y en el rostro sonriente y desfigurado de sus interlocutores arriesga su existencia. La mueca burlona y la risa angustiante son efectos de la novedad que irrumpe en la vida, dicho de otra manera, en la risa de Sísifo no sólo está lo absurdo y ridículo de todo formalismo cultural y educativo, sino también es una forma de cuidar el alma del ironista, que no es otra que el alma de la burla y de la trampa, de la capacidad de reírse de sí mismo, de la posibilidad de bromear a la vida y con la vida. En la ironía se constata que cuidar de sí es cuidarse de sí y de los otros, es jugarle bromas a la vida y permitir que la vida se mofe de uno.

Sin duda en la ironía, aunque también en el diálogo, el ojo se dobla y gira sobre sí mismo, de tal modo que el ojo, al verse a sí mismo, da cuenta de que el primer otro al que hay que cuidar es uno mismo, por eso el cuidado de sí obliga en principio a cuidarse de sí. Sócrates mira con su ojo dialógico e irónico su propio ojo. Los ojos de Occidente se posan ante sus propios ojos (los de Sócrates y los de Occidente). Y en esta doblez y giro se cumplen las tres principales cualidades de que la *epimeleia heautou* es una actitud, como

disposición hacia sí, los otros y el mundo, es una conversión de la mirada de sí sobre sí y es acción técnica, es movimiento continuo de transformación. La burla de Sócrates tensiona la relación consigo mismo y con los otros que somos nosotros mismos. El cuidado de sí, en la ironía de Sócrates, está en su propia vida, en el alma de otros, en lo universal y singular de aquella Grecia que puede presentarse como novedad en este mundo.

En la ironía es claro que el cuidado de sí no refiere a que el profesor y el alumno se cubran de algodones, no es un momento edulcorado de mieles sobre hojuelas, más bien la ironía irrumpe y, con la mueca sonriente, provoca al alma para que aparezca transformada y como novedad para sí misma y para las otras almas comprometidas en la educación. La ironía es constitutiva del cuidado de sí en tanto inquieta y pone en riesgo el alma del ironista.

En el cuidado de sí, la ironía es la novedad que rompe con el sentido ordinario del mundo, que desentona con el tedio y el aburrimiento mortificante que puede ser la existencia. “La ironía, que no le teme a la sorpresa, *juega* con el peligro. En este caso, el peligro está en una jaula: la ironía lo observa, lo imita, lo provoca, lo ridiculiza, lo usa para entretenerse” (JANKÉLÉVITCH, 2015, p. 11). Sócrates murió porque traspasó los barrotes de la jaula y jugó con el peligro que es vivir cuidando su alma y la de los otros, al encarnar que la vida no reflexionada no vale la pena ser vivida.

La ironía pone en tensión la ya de por sí abrumadora relación entre las palabras habidas en el diálogo. El diálogo y la ironía son experiencias radicales en tanto que el propio quehacer y decir de las profundidades de la vida ocurre en la deformación de la existencia misma. Ironía y diálogo, como experiencias radicales son una manera de crear, en tanto disuelven y generan cultura. En el diálogo y en la ironía el malestar en la cultura es inevitable, porque el suelo normativo se quiebra, la linealidad de las formas fracasa y la normatividad ética se expresa en términos creativos. La ironía problematiza y el diálogo mantiene la inquietud, en ambas el alma, el sí mismo, aparecen como novedad que desfigura, desnuda y desarticula el mundo y a los otros.

En un mundo de redes sociales, de datos, algoritmos y plataformas, ¿es posible el diálogo y la ironía? ¿Cómo sería el *Facebook* de Sócrates? ¿Cómo dialogaría e ironizaría Sócrates por *Zoom*? Estas plataformas no sólo son un simple “medio”, sino que también son el terreno donde es posible o no sembrar el diálogo y la ironía como elementos del cuidado de sí y de la innovación educativa.

Palabras finales. Cuidado de sí e innovación educativa como reflexión y vida en ejercicio

En el diálogo y en la ironía, hay un doblez y giro de la atención, la inquietud y el cuidado de sí que lo hacen emerger como innovación educativa. En ese pliegue y rotación, en el que se llama al cumplimiento de la *epimeleia heautou*, aparecen dos elementos: la reflexión y la vida en ejercicio.

La reflexión tiene cuatro cualidades: el retorno a los dobleces, el revés del guante, la elasticidad de la palabra y el ojo viendo al propio ojo.

Respecto a la primera, podríamos decir que el encuentro frontal con las palabras de otro conlleva reflexionar como una vuelta a las flexiones o pliegues de lo más oculto e inexplorado de sí. En el prefijo “re”, está el retorno y en la “flexión” y están los dobleces que protegen la extrañeza. Así la reflexión es el regreso a las profundidades de la radicalidad habida en la experiencia del diálogo y la ironía, es un viaje hacia los dobleces de la realidad hacia los reverses de la vida.

La segunda característica implica atender la oscuridad habida en los dobleces o voltear la vida como un guante que deja ver su revés. Digamos que aparece el reverso de las formas de vida. Las palabras del maestro se eclipsan ante la deformación del alumno, y el nocturno y nebuloso hablar del alumno ocurre en el encuentro oculto e inhóspito del rostro del profesor. En el revés del guante, acontece lo más silvestre, salvaje y elemental, aparece todo aquello que no “vemos” a simple vista y que nos interrogamos por ello. El “revés del guante” es todo aquello que nos tiene sin cuidado y

por tanto no lo cuidamos. En los ejercicios de meditación y memorización, cualidades de la *epimeleia heautou*, puede voltearse la vida y emerger su descuido con la posibilidad de cuidarlo. Reconocer el revés de la vida es descubrir la novedad que es el cuidado de sí.

La tercera cualidad trata de las palabras que se flexionan sobre sí mismas provocando las sombras y la oscuridad más insospechada no sólo del maestro y del alumno, sino de los otros y del propio mundo. Esta reflexión es incitada por las preguntas que surgen en el diálogo. La flexión de palabras devela la elasticidad y cualidad ondulante del hablar porque las palabras, del alumno y del maestro, rebotan y cambian de dirección.

Finalmente, este golpe que cambia el sentido sucede en el reflejo de un rostro frente a sí mismo y al otro irreconocible. Refiere a aquel ojo que se dobla sobre sí, para cuidarse a sí mismo y de sí mismo. La reflexión es un reflejo que no declara la imagen o la figura, más bien es un reflejo que desvía o deforma, funde o, mejor dicho, con-funde las figuras del mundo. El diálogo y la ironía son una experiencia de la reflexión y son una reflexión de la experiencia del encuentro con la alteridad.

Un ejemplo son las cuatro cualidades de la reflexión en el *nostos*¹ de Odiseo probablemente sea, en Occidente, lo más representativo de este viaje con la alteridad. El viaje de regreso a la patria, a la tierra natal, constituye un itinerario de vida que no evade riesgos, el viaje es una escuela de retos y enigmas donde lo que no nos mata nos hace más fuerte, recordando a Nietzsche. Por ejemplo, el encuentro con los Lotófagos, que es probar el alimento del olvido, habitar la tierra de Polífemo el cíclope, que implica soportar la abundancia, la ausencia de ley y de justicia, la llegada al palacio de Circe, como la liberación de los instintos más salvajes, navegar entre Escila y Caribdis que son dos extremos monstruosos y mortales donde puede perder toda la tripulación para salvar el rumbo, y el encuentro con el mortal canto de las Sirenas que desatan toda memoria y todo cuanto se sabe y sucede en la tierra. No se trata de Ítaca, sino del viaje en el que se presenta la reflexión de la vida como zonas radicales de enrarecimiento y de las que

¹ Término utilizado en la *Odisea* para designar el regreso de los héroes de Troya a sus patrias.

es posible salir adelante. Lo cual implica tomar el destino en las propias manos.

El cuidado de sí y la innovación educativa como ejercicios, siguiendo a Sloterdijk (2013), implican la revisión de la historia del arte, un hacer, un ejercicio, un conjunto de operaciones, que no ponga la mirada en los resultados, en la obra artística acabada, en la formación cerrada y completa, sino más bien en los procesos, en la disciplina o en la *ascesis*, que nos hable de la formación profesional que permite configurar al artista, al pedagogo y a la pedagogía. Habría que mirar al cuidado de sí y a la innovación educativa no en sus obras concluidas, sino en sus procesos, en sus ejercicios, en las capacidades que tienen y hacen los pedagogos que permiten la elaboración de esas obras. Si algo es innovación en educación, es reconocer en el cuidado de sí los procesos que se involucran y no solamente los resultados que hay en toda pregunta y pensamiento.

Un par de precisiones respecto a la “vida ejercitante”. La primera, sin duda, tiene sus antecedentes en lo que Foucault mira de los tres preceptos delficos a propósito de la pregunta por “la relación sujeto y verdad” y particularmente por “la preocupación y cuidado de sí” así como por “el conocimiento de sí”. Los tres preceptos delficos, en el mundo clásico griego, son formas de ejercicio, refieren a:

[...] *meden agan* (‘de nada en exceso’) quiere decir: tú, que vienes a consultar, no hagas entonces demasiadas preguntas, sólo haz las preguntas útiles, reduce a lo necesario las preguntas que quieres hacer. El segundo precepto, el de las *eggae* (las cauciones) querría decir exactamente esto: cuando vengas a consultar a los dioses, no hagas votos, no te comprometas con cosas, obligaciones que no puedas honrar. [El tercero] es *gnothi seauton* [...] en el momento en que vengas a hacer preguntas examina bien en ti mismo las que vas a hacer, las que quieres hacer [...] presta atención en ti mismo a lo que necesitas saber. (FOUCAULT, 2008, p. 10-20)

El *meden agan*, *egge* y *gnothi seauton*, son parte constitutiva de la vida ejercitante, son prácticas, son ejercicios, son aquellas operaciones básicas y necesarias para ejecutar cualquier cosa que siga, para que se mantenga el cuidado de sí como innovación educativa. El cuidado de sí, como ejercicio de innovación educativa, debiera cuestionar desde la atención que preste a su propio quehacer (*gnothi seauton*), interrogar sólo lo necesario, ni más ni menos (*meden agan*) y no comprometer su práctica con lo que no puede hacer ni saber (*egge*). En otras palabras, la vida ejercitante, como innovación educativa, compromete al cuidado de sí en tanto es una forma de interrogar por “la relación sujeto - verdad”.

La segunda precisión responde a tres tesis sobre “la vida ejercitante”, propuesta por Sloterdijk. La primera refiere a que “conforme a su naturaleza, la vida ejercitante constituye un ámbito de mezcla: aparece como contemplativa sin renunciar por ello a rasgos de actividad; aparece como activa sin perder por ello la perspectiva contemplativa” (SLOTERDIJK, 2013, p. 17), lo que indica que, en el cuidado de sí, como vida ejercitante, surge como contemplativa sin eludir sus cualidades de actividad y, aparece como activa sin perder la mirada contemplativa. El cuidado de sí como innovación educativa, es contemplación activa en el diálogo y la ironía. La segunda tesis dice que

el ejercicio es la forma más antigua y de mayores consecuencias de una praxis autorreferente: sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen ‘en forma’ como sujeto capaz de hacer cosas. (SLOTERDIJK, 2013, p. 17)

El cuidado de sí es innovación educativa en tanto es una praxis, una experiencia, una vivencia puesta en sí misma que “pone en forma” al educador mismo como tal y lo configura. La última tesis es que “el resultado del ejercicio se describe como hábito, como una virtud, virtuosidad, competencia, excelencia o *fitness*” (SLOTERDIJK, 2013, p. 17). Vinculado con lo dicho anteriormente a propósito de la historia del arte, el cuidado de

sí es innovación educativa en tanto no se interesa por lo que produce, como resultado, sino por la aptitud, por la disciplina, por el hacer mismo, por la *ascesis*, que permiten al educador ser lo que es y hacer lo que hace.

Para finalizar, si aceptamos que el cuidado de sí es innovación educativa que se manifiesta en el ejercicio del diálogo, la ironía y la reflexión, debemos asumir que el ser, quehacer y decir de la educación es la aptitud crítica del don de la palabra, su distorsión y sus dobleces. Esta particular forma del cuidado de sí se presenta siempre abierta donde la imposibilidad y lo in-fundado (sin fondo) se develan, estas son cualidades y ejercicios del diálogo, la ironía y la reflexión. Las palabras educan en tanto diseccionan el mundo, sólo si se arriesgan a llegar a las cavernas de la alteridad. Dice Agamben (2007, p. 108): “sólo el hombre, es más, sólo la mirada esencial del pensamiento auténtico puede ver lo abierto”. El pensamiento auténtico es aquel que interroga, aquel que con su crítica abre el mundo. Esta “mirada esencial” dirigida al mundo se ejercita en la pedagogía como reflexión, diálogo e ironía cuando se interroga por lo ajeno a sí mismo, es decir, cuando se cuestiona desde lo más insospechado, invisible, profundo y tenebroso; por esto la mirada, y con ello las palabras, de los que dialogan sobre lo educativo, que educan, parece desorbitada, desorientada e incluso invertida.

La educación es esta lucha irresoluble entre el ser humano y el animal, entre lo abierto dado en el riesgo de las preguntas y lo no abierto que es enfrentar la nada. Una educación así no pretende humanizar al alejarnos del animal, sino que aparece descarnada ante el profundo aburrimiento, como la condición de ser abandonados en el vacío o yacer inactivos. Dice Agamben (2007, p. 139), recordando a Sloterdijk, que “los hombres son animales, algunos de los cuales crían a sus propios semejantes”, aprendamos que de este empeño de crianza hemos llegado al punto inhóspito de lo no abierto, del más profundo aburrimiento, donde la vida ya no nos asusta, ni siquiera nos harta.

Tal vez sea momento de cambiar de derrotero al afirmar el más profundo tedio del mundo y confirmar lo no abierto de lo humano. Hay que aprender a aburrirse del mundo. Hay que aprender a asquearnos de la

pobreza en que hemos dejado a las palabras. Cuando se trata del cuidado de sí como innovación educativa, hay que aprender a asombrarnos del mundo.

Referencias

- AGAMBEN, Giorgio. *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
- CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE, 2008.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La ironía*. Buenos Aires: El cuento de plata, 2015.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *La ironía*. Madrid: Taurus, 1982.
- JIMÉNEZ, Marco; VALLE, Ana. Hacia una pedagogía del cuidado de sí, una alternativa institucional. In: GARCÍA, Rafael (Org.). *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México. Ilusiones y desencantos*. México: UNAM, CONACyT y Díaz de Santos, 2012. p. 1990-2010.
- JIMÉNEZ, Marco; VALLE, Ana. Ironía, experiencia vital. In: JIMÉNEZ, Marco; PAYÁ, Victor (Orgs.). *Sociología y literatura. Imaginar nuestra sociedad*. México: Juan Pablos y UNAM, 2011. p. 157-178.
- MIER, Raymundo. Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido. In: VALLE, Ana (Ed.). *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación*. México: UNAM, 2012. p. 19-32.
- PLATÓN. *Apología*. Madrid: Gredos, 1997b.
- PLATÓN. *Protágoras*. Madrid: Gredos, 1997a.
- SLOTERDIJK, Peter. *Muerte aparente en el pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid: Siruela, 2013.
- WINNER, Langdon. *La ballena y el reactor*. Barcelona: Gedisa, 2008.

Data de registro: 04/07/2022

Data de aceite: 26/10/2022



Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de *A Hermenêutica do Sujeito*

Pedro Angelo Pagni*
Divino José da Silva**

Resumo: Este artigo aborda a relevância da ocupação de si no processo de formação ética do sujeito e discute as possibilidades de seu uso para a educação. Recobra-se, para tanto, a genealogia da história da noção de cuidado, da *parresia* e da ética da amizade, retratadas no curso *A Hermenêutica do Sujeito* ministrado por Michel Foucault. Objetiva-se problematizar, com isso, os aspectos moralizantes da pedagogia moderna e evidenciar uma dimensão ética da amizade e estética da existência, as quais foram abandonadas na educação escolar. Buscam-se pensar em que medida essa dimensão pode ser recuperada como uma espécie de esquiva à racionalidade econômica e ao empreendimento de si, presentes nas práticas escolares contemporâneas, indicando algumas pistas sobre as questões éticas e políticas que incidem sobre as referidas práticas, no presente. Esse movimento possibilitará sinalizar para uma face psicagógica esboçada na antiguidade greco-romana, mas que fora abandonada em seu desenvolvimento moderno. Ao se enfatizar essa dimensão psicagógica e o papel que o outro ocupa nessa relação, destaca-se a necessidade de certa ociosidade (*Skholé*) e encontro afetivo (*Philia*) do

* Doutor em Educação e Livre-docente em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor associado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: pagni@terra.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4107347396869362>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7505-4896>.

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor de Filosofia da Educação no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: divino.silva@unesp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3402875071436462>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0000-1268>.

discípulo com o mestre, indagando-se sobre as adversidades tanto daquela vacância quanto desta erótica, para se pensar nos desafios atuais da educação escolar.

Palavras-chave: Cuidado De Si; Formação Ética so Sujeito; Educação Escolar; Foucault

On the Foucauldian ethics of care, the subject and education: interpretive drifts 40 years after Hermeneutics of the Subject

Abstract: This article analyzes the relevance of self-care in the subject's ethical formation process and discusses the possibilities of its use for education. For this purpose, we recover the genealogy of the history of the notion of care, parrhesia and the ethics of friendship, portrayed in the *Hermeneutics of the Subject* course taught by Michel Foucault. We aim to problematize with this the moralizing aspects of modern pedagogy and to highlight an ethical dimension of friendship and aesthetics of existence that were abandoned in school education. We seek to think to what extent this dimension can be recovered as a kind of evasion of economic rationality and the self-enterprise in contemporary school practices, indicating some clues about the ethical and political issues that affect these practices in the present. This movement will allow us to point to a psychogogical face outlined in Greco-Roman Antiquity, but which had been abandoned in its modern development. By emphasizing this psycagogical dimension and the role that the other occupies in this relationship, we highlight the need for a certain idleness (*Skholé*) and an affective encounter (*Philia*) of the disciple with the master, asking us about the adversities of both that vacancy and this erotic to think in the current challenges of school education.

Keywords: Self Of Care; Ethical Formation of the Subject; Schooling. Foucault

Sobre la ética foucauldiana del cuidado, el sujeto y la educación: derivas interpretativas 40 años después de la Hermenéutica del Sujeto

Resumen: Este artículo analiza la relevancia de la ocupación de sí mismo en el proceso de formación ética del sujeto y discute las posibilidades de su uso para la educación. Para ello, recuperamos la genealogía de la historia de la noción de

cuidado, la parresía y la ética de la amistad, retratada en el curso de *Hermenéutica del Sujeto* impartido por Michel Foucault. Pretendemos con eso problematizar los aspectos moralizantes de la pedagogía moderna y resaltar una dimensión ética de la amistad y estética de la existencia que fueron abandonadas en la educación escolar. Buscamos pensar en qué medida esta dimensión puede ser recuperada como una vía de escape a la racionalidad económica y el emprendimiento del yo en las prácticas escolares contemporáneas, indicando algunas pistas sobre las cuestiones éticas y políticas que afectan a estas prácticas en el presente. Este movimiento nos permitirá señalar un rostro psicagógico esbozado en la antigüedad grecorromana, pero que había sido abandonado en su desarrollo moderno. Al enfatizar esta dimensión psicagógica y el papel que el otro ocupa en esta relación, destacamos la necesidad de una cierta ociosidad (*Skholé*) y un encuentro afectivo (*Philia*) del discípulo con el maestro, preguntándonos por las adversidades de ambos esa vacancia y esta erótica para pensar en los desafíos actuales de la educación escolar.

Palabras-clave: Cuidado De Sí; Formación Ética Del Sujeto; Enseñanza; Foucault

Introdução

Há quarenta anos, Michel Foucault ministrava um curso intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, no *Collège de France*. Nesse curso, adensava ainda mais a noção de cuidado de si, explorada no terceiro volume de sua *História da Sexualidade*, assim como imergia na interpretação da cultura e da ética greco-romana. Quando interpelado, em uma entrevista, sobre o porquê dessa imersão com a moral antiga, Foucault (2004b) não hesitou em dizer que, em hipótese alguma, queria retomar o passado em relação ao cultivo de si, para transpô-lo ao presente; todavia, buscava, por meio desse movimento, desnaturalizar os dispositivos de subjetivação que concebiam o sujeito de maneira substantiva, como sinônimo de *Cogito*, ou de um “eu” psíquico, radicalizado na atualidade enquanto totalização da individualidade. Procura problematizar, dessa forma, um sujeito fundado numa moral moderna, uma psiquê amparada no princípio de identidade e a emergência no presente de uma racionalização econômica que nada teriam

a ver com a dos devires da formação e com as formas de ocupação de si mesmo dos processos de subjetivação antigos.

Essa nos parece ser a tese pela qual argumenta o filósofo francês, no curso *A Hermenêutica do sujeito*, em que recorre a um percurso histórico, com a leitura hermenêutica de textos da antiguidade greco-romana, para elucidar essa ruptura do passado com o presente. Em outras palavras, é essa diferença ou defasagem histórica que lhe interessaria ressaltar, para nos fazer refletir, como seus leitores, sobre três aspectos: a) a historicidade dessa figura do sujeito e, particularmente, de sua ética, através de uma genealogia da história e da evidenciação de uma defasagem da emergência do conceito cartesiano de *Cogito*, com relação à proveniência grega das técnicas e das práticas de si ou, se preferirem, da ocupação de si (*hepimeleia heautô*); b) o quanto, nesse percurso genealógico, a filosofia se converteu desses exercícios que propiciam esse cuidado ético e a experimentação de uma verdade em uma prática que analisa o discurso sobre o discurso acerca dessa verdade, sem necessariamente associá-la à existência; c) o quanto a pedagogia que forma o outro, pressupondo uma ocupação de si e uma dimensão *psicagógica* na antiguidade, abandona essas últimas, desde a modernidade, para dar forma ao sujeito, por meio de uma verdade transmitida por aqueles que a detêm àqueles que dela estão desprovidos; conjuntamente com aptidões, habilidades e conhecimentos, os quais podem ser dotados, concorre para um esvaziamento ético da subjetividade e do exercício da atitude crítica, além de reforçar certos dispositivos de sujeição ao poder e à governamentalidade existente, em lugar de resistir a elas ou criar modos outros de subjetivação.

Propomo-nos, neste artigo, retomar esses três aspectos que nos parecem centrais para esse curso *A Hermenêutica do sujeito*, cuja recepção no campo da educação brasileira foi intensa e bastante produtiva, na última década e meia, conforme demonstram Aquino (2018), Silva e Freitas (2015). Começaremos, então, pela maneira como a problematização do sujeito se dá, na referida obra, e sua relação com o que denominou crítica, a fim de situar melhor como emerge nela a preocupação com o cuidado de si e seu papel educativo. Em seguida, anunciaremos o papel educativo do cuidado

na formação da subjetividade do sujeito, destacando o papel do outro no cultivo de si, assim como a imprescindibilidade de uma pedagogia, a qual, concomitantemente à pedagogia, compreende uma face estratégica significativa, para problematizar os processos de subjetivação majoritários no presente. Ao enfatizarmos a função do outro e do encontro dos afetos designado por amizade na ocupação de si, na última parte do artigo, sinalizaremos para as condições de possibilidade para uma educação filosófica que não apenas foi negligenciada em seu desenvolvimento moderno, como também interpela a visão estritamente disciplinar, curricular e empresarial da formação ética, na escola contemporânea.

A crítica foucaultiana à filosofia do sujeito, ontologia do presente e cuidado de si

O nosso ponto de partida, nessa leitura de Foucault, é a crítica à verdade e à noção de sujeito que a sustenta. Desde Descartes, “[...] o sujeito tem sido considerado a origem e o elemento fundador de quaisquer conhecimentos.” (CANDIOTTO, 2010, p. 16). Assim, o sujeito do conhecimento constitui o fundamento que resiste a qualquer mudança e alteração no tempo. O sujeito é consciência de si que representa e ordena o mundo representado. Essa consciência de si do sujeito o torna transparente a si mesmo. Nesse sentido, o sujeito do conhecimento se coloca na posição tanto de pensar os objetos externos a ele quanto de ter a absoluta clareza acerca de si mesmo e do funcionamento de sua própria consciência. O pressuposto é o de que nada pode ficar fora de seu controle e domínio.

O sujeito orienta o pensamento na busca do conhecimento, a partir de regras e leis (método) que, se bem observadas, não o deixarão desviar-se do caminho da verdade. As questões que o pensamento filosófico moderno se põe podem ser assim resumidas: é possível o sujeito conhecer a verdade? Se pode conhecê-la, de que modo a conhece? Quais são as condições de possibilidade formais de todo conhecimento verdadeiro? Essas questões são abordadas na teoria do conhecimento kantiana, a qual se sustenta na noção

de sujeito transcendental, em termos de uma analítica da verdade, para apresentar uma saída à problemática do sujeito.

O Foucault que privilegiamos aqui é aquele que se dedica a fazer uma genealogia do sujeito moderno e de sua constituição com base nas práticas históricas. O autor procura evidenciar que a verdade e o sujeito que a sustenta resultam da “[...] articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais.” (CANDIOTTO, 2010, p. 17). Nesses jogos, o sujeito não é dado previamente nem definitivamente, como queriam os modernos, mas se constitui no interior da história. Nesse registro, o sujeito é modificável e provisório, e constrói a partir de regras de conduta e se forma por meio de exercícios, práticas e técnicas. Foucault (2002, p. 9) declara, no início de *Verdade e as Formas Jurídicas*, que seu propósito “[...] consistiria em uma reelaboração da teoria do sujeito”, visto que várias teorias, com destaque para a psicanálise, puseram em questão a noção moderna de sujeito. Continua Foucault (2002, p. 10): “Ora, a meu ver isso é que deve ser feito: a constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”.

Em uma entrevista que Foucault (2004a) concedeu, acerca da *História da Sexualidade*, acentua a sua crítica ou descrença em relação à existência de um sujeito, nos termos advogados pela filosofia moderna:

[...] penso efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cético e hostil em relação a essa concepção do sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através de práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de libertação, de liberdade, como na antiguidade – a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural. (FOUCAULT, 2004a, p. 291)

É importante ressaltar aqui a influência de Nietzsche sobre Foucault, na elaboração dessa crítica à verdade e ao sujeito. O pressuposto nietzschiano é o de que o conhecimento, a verdade, é uma invenção. Foucault (2002) cita Nietzsche:

Em algum ponto perdido deste universo, cujo clarão se estende a inúmeros sistemas solares, houve, uma vez, um astro sobre o qual animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante da maior mentira e da suprema arrogância da história universal. (NIETZSCHE apud FOUCAULT, 2002, p. 13)

Foucault (2002) se utiliza dessa noção de conhecimento como invenção, para argumentar que o conhecimento e a verdade que dela decorrem têm seu surgimento a partir dos interesses e das disputas entre os indivíduos. O conhecimento enquanto invenção tem uma origem baixa, mesquinha, a qual se vincula ao desejo inconfesso de poder e dominação; por isso mesmo, ele é luta. O conhecimento não é adequação e assimilação do objeto pelo intelecto, mas dominação e ódio ao objeto. No entanto, essas origens baixas do desejo de poder (vontade de verdade) estão ocultas, sendo raramente explicitadas. Ao contrário, a verdade e o conhecimento são anunciados em tom solene, como algo elevado que paira acima de quaisquer interesses. Por isso, segundo o autor, é necessário se opor, explicitar, contar a história da fabricação da verdade, deixando clara a sua origem mesquinha.

O que Foucault denomina jogos de verdade tem um sentido amplo, pois engloba tanto a verdade, no campo das ciências ou modelos científicos, quanto aqueles saberes que estão presentes nas instituições ou práticas de controle. A articulação entre verdade e sujeito decorre dos saberes e práticas que definem o verdadeiro e o falso. Não há um sujeito de verdade por detrás das práticas que as compreende e as determina. Ou seja, não é o sujeito que determina a verdade das práticas, todavia são as práticas que o produzem e o determinam. Portanto o desafio foucaultiano reside em “[...] situar a constituição do sujeito a partir daquilo que se faz com ele em determinado momento, na condição de louco, doente, criminoso, dirigido, etc.”

(CANDIOTTO, 2010, p. 19). As práticas, no contexto das quais os sujeitos são produzidos, são comandadas pelas instituições ou prescritas por ideologias, porém, elas têm regularidades, estratégias, tecnologias e racionalidades que lhes são próprias.

Para Foucault (2000), o sujeito já não é mais a máquina que funda a verdade, muito menos constitui uma instância (substrato) que interroga acerca da possibilidade de o homem chegar à verdade, separando o verdadeiro do falso, como fizeram as epistemologias modernas. A Foucault (2014) interessa pensar de que modo se articulam a verdade e a constituição do sujeito. Por conseguinte, está distante das preocupações do autor investigar como podemos conhecer a verdade, conforme fizeram Descartes, Hume e Kant, por exemplo, mas, antes, busca fazer uma ontologia de nós mesmos. Afinal, o que os saberes fizeram ou fazem conosco?

Essa ontologia de nós mesmos ou ontologia do presente encontra sua melhor expressão na seguinte passagem: “[...] quem sou eu, que pertenço a esta humanidade, talvez a esta parte, a este momento, a este instante de humanidade que está sujeitada ao poder da verdade em geral e das verdades em particular?” (FOUCAULT, 2000, p. 180). É como se Foucault nos interrogasse acerca dos efeitos de poder que as verdades produzidas pelas diferentes práticas sociais (modos de pensar, ser, fazer, agir, desejar, conhecer) têm exercido sobre nós. De que modo as verdades nos afetam? Como nos constituímos no que somos? Como podemos nos constituir no que queremos ser? Como nos transformar em outro do que somos? Essas perguntas poderiam ser assim sintetizadas: o que estou fazendo da minha vida?

Há, nessa ontologia de nós mesmos, o que Foucault (2000, p. 172) classificou como atitude crítica, entendida como “[...] a arte de não ser de tal forma governado”. Essa atitude crítica constitui a forma como os indivíduos podem se opor aos processos de governamentalização inerentes às práticas sociais, os quais os assujeitam aos mecanismos de poder legitimados por verdades. Assinala Foucault (2000):

[...] diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (FOUCAULT, 2000, p. 173)

Essa atitude crítica, argumentara, ainda, Foucault, encontraria sua expressão mais elaborada na definição que Kant dera sobre o que é a *Aufklärung*, como condição para saída dos homens do estado de menoridade a que foram submetidos pelo Estado e a Igreja. O esclarecimento (*Aufklärung*) é entendido como uma forma de os indivíduos se oporem aos processos de governamentalização que os subjugam ao poder autoritário, limitando o uso da razão na compreensão acerca da condição de dominação e menoridade a que estão submetidos. “Ousai saber!” — eis o lema kantiano, sobre o qual se funda a constituição ética do sujeito, como a possibilidade de se pensar diferente do que se é.

Os processos de governamentalização lançam raízes profundas na história da cultura ocidental, a começar pela pastoral cristã, nos primórdios do cristianismo, definida por Foucault (2004b, p. 154) como “[...] a arte pela qual se ensina as pessoas a governar os outros, ou se ensina os outros a se deixar governar por alguns.” Esse poder pastoral submete os indivíduos a técnicas de exame e confissão, com a finalidade de gerir a vida cotidiana, evitando práticas desviantes.

Por isso, são imprescindíveis a obediência, a humildade, a recusa e negação de si, em nome da salvação da alma.

Essas formas de governamentalização sofrem modificações com o Estado moderno, que atribui papel disciplinar às instituições (família, escola, caserna, fábrica, prisão, hospital). Por meio dessas instituições e, em função dos saberes que se produzem sobre os corpos, nesses espaços, os indivíduos são assujeitados pelos mecanismos de poder que se justificam e se legitimam nos discursos de verdade. Cabe ressaltar a importância que as Ciências Humanas e Biológicas (Psiquiatria, Sociologia, Medicina,

Psicanálise) tiveram, nesse contexto, funcionando como saberes ortopédicos, portanto, como normalizadores e corretivos para as vidas que se apresentam como desviantes (FOUCAULT, 2002).

Como resistir a esses processos de governamentalização? Como já se frisou, Foucault (2000) se contrapõe a eles, através da atitude crítica, a qual se inicia pela análise dos mecanismos de poder, os quais se sustentam e se legitimam através dos discursos de verdade. A atitude crítica produz o estranhamento em relação às verdades que enquadram e definem objetivamente o indivíduo e produzem a sujeição de sua subjetividade. Esse estranhamento e questionamento do poder implica outra atitude em relação ao sujeito do conhecimento e ao vínculo com as verdades. A resistência emerge, pois, do âmbito da própria governamentalidade em que se dá o deslocamento na articulação entre verdade e sujeito. Nesse processo, conforme assinala Candiotti (2010), a ênfase recai, nessa nova articulação, sobre as técnicas de subjetivação e não sobre as tecnologias de sujeição. Nessas circunstâncias, o sujeito não se coloca ou se designa como indivíduo sujeitoado, mas como uma singularidade, uma individualidade, que resiste ao poder.

Acreditamos que, do ponto de vista didático, as perguntas que melhor traduzem a atitude do sujeito nessa nova articulação sejam as seguintes: como posso me reinventar, nesse processo de subjetivação? Como ser outro do que sou? Como me constituir como *sujeito*, nesse jogo? “Que relação o sujeito estabelece consigo a partir das verdades que culturalmente são impostas sobre si mesmo?” (CANDIOTTO, 2010, p. 125). Vale lembrar que aqui o sujeito não é o mesmo das epistemologias modernas, concebido como sujeito ideal de conhecimento. Essa articulação (mobilização) das técnicas de subjetivação em contraposição às tecnologias de sujeição constitui o ponto central da discussão a seguir.

Reinventar-se, tornar-se outro do que se é, requer que o indivíduo invista sobre si mesmo. Exige um voltar-se sobre si mesmo, prática que se expressa numa forma de cuidado consigo mesmo. Sobre a noção de cuidado de si, assim escreve Candiotti (2010):

[...] longe de remeter a um introspectivismo descomprometido com a realidade, é antes um princípio de desenvolvimento, de desprendimento das identidades e imagens de si mesmo já sedimentadas e reconhecidas pelo próprio indivíduo; significa deixar de estar sujeito a essa autoimagem admitida, mediante uma ascese rigorosa e permanente. (CANDIOTTO, 2010, p. 121)

Adiante trataremos dessa ascese. Importa agora demarcar essa virada da análise foucaultiana para produção de novas subjetividades, as quais demandam uma reflexividade, a qual, ressalta Gros (2006, p. 128), “[...] poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se constituir, para se elaborar”.

É nesse ponto que Foucault (2004b, 2010) retoma os gregos antigos (Sócrates e Platão) e os romanos (Marco Aurélio e Sêneca). Recorre a esses diferentes pensadores, a fim de descrever as

[...] técnicas de ajuste da relação de si para consigo: história que leva em conta os exercícios pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das técnicas de subjetivação, história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito (GROS, 2006, p. 128).

É oportuno ressaltar que, para os pensadores antigos, gregos e romanos, a filosofia não tem como preocupação a construção de um grande sistema racional que busca determinar as condições e limites do conhecimento, mas, antes, a filosofia é pensada e exercida como elaboração de modos de vida. Filosofia e vida não se distinguem. A filosofia é prática, pois pode ser exercida por intermédio de esquemas e prática de exercícios espirituais, e se define como arte de viver. Foucault não está interessado em fazer uma história da filosofia antiga, mas interessa-lhe “[...] captar nos textos antigos um elemento pré-doutrinal: a estruturação da relação consigo mesmo, a modalidade de construção subjetiva proposta.” (GROS, 2006, p. 129).

Nesse sentido, na leitura que Foucault (2004b) faz de Sócrates, a ênfase é posta na noção de cuidado de si. A missão de Sócrates é impelir e incitar os outros a terem cuidado consigo mesmos, a se ocuparem de si mesmos. Sócrates coloca-se na posição do médico, o qual, por meio de seus ensinamentos, objetiva curar almas (*terapia*). Seu trabalho é despertar, naqueles que dele se aproximam, o desejo de saber. Sócrates não subestima a capacidade de seus discípulos, mas, antes, procura desenvolver neles a consciência de que precisam cuidar de si mesmos, em função do exercício do autoconhecimento, no qual aquilo que é da ordem da afetividade, das emoções e das paixões seja submetido à prudência raciocinada.

A ideia do cuidado é esta: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo” (FOUCAULT, 2004b, p. 7). Sócrates se apresenta como aquele que tem a missão de incitar os outros a esse cuidado. Veja-se o que diz Sócrates em sua defesa perante o tribunal: “Atenienses, eu vos sou reconhecido e vos amo; mas obedecerei antes ao deus que a vós; enquanto tiver alento e puder fazê-lo, estejais seguros de que jamais deixarei de filosofar, de vos [exortar], de ministrar ensinamentos àqueles dentre vós que eu encontrar” (PLATÃO apud FOUCAULT, 2004b, p. 8). Para Sócrates, os atenienses estariam mais preocupados com as riquezas, com a fama e honrarias do que com o desenvolvimento das virtudes, da sabedoria, lamentando o fato de que ele morrerá e, assim, não poderá se dedicar a incitá-los a se ocuparem consigo mesmos e com sua própria virtude. Esta constitui a missão do filósofo, o qual pagará um alto preço por colocá-la em prática.

Essa missão envolve o cuidar dos outros e se esquecer de si mesmo. Sócrates deixa de lado a fortuna, a fama, cargos, para se dedicar ao trabalho de despertar nos outros o cuidado, o desejo de sabedoria. Por essa razão, ele é considerado uma espécie de vespa que persegue os animais, pica-os, fazendo-os se agitar, correr. O cuidado de si funcionaria como uma espécie de picada dada na carne dos homens, cravada na sua existência, a partir da qual se desencadearia o princípio da agitação, de movimento, um princípio permanente de inquietude, no curso da existência. O cuidado de si, nesse

caso, funciona como uma terapia da alma e tem como ponto de partida o examinar a própria vida (FOUCAULT, 2004b).

Nos diálogos socráticos, “[...] o que está em jogo não é isso de que se fala, mas aquele que fala” (HADOT, 2008, p. 54). O cuidado de si socrático se traduz no cuidado com o outro, na medida em que ele fustiga seus interlocutores com questões que os obrigam a prestar atenção a si mesmos. No final do debate, o interlocutor nem sabe por que age desse ou daquele modo. Ao adotar essa atitude, Sócrates faz com que o indivíduo tome consciência de si, ao mesmo tempo que o faz experimentar o sentimento de não ser o que deveria ser (HADOT, 2008).

O cuidado de si ajuda o sujeito a dirigir o olhar para as coisas imediatas que lhe dizem respeito e para certas regras pelas quais pode se conduzir e controlar o que faz. Ele funciona como um princípio de conduta racional: obedecer ao princípio da racionalidade moral. É uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. É uma forma de atenção, de olhar, em que se dá a conversão do olhar do “exterior” para o “interior”. Do exterior para si mesmo, que implica uma maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa, no pensamento, e se expressa em ações que são exercidas de si para consigo mesmo, ações pelas quais o sujeito se assume, se modifica, se purifica, se transforma e se transfigura (FOUCAULT, 2004b).

A relação que Sócrates estabelece com os seus discípulos, conforme assinala Foucault (2004b), tem dois sentidos bem demarcados, os quais estão relacionados com a arte de governar e ser governado. Quando Alcibiades (no Diálogo *Alcibiades I*) se apresenta a Sócrates, dizendo que pretende exercer a carreira política, Sócrates o interroga: “[...] agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?” (apud FOUCAULT, 2004b, p. 58). A pergunta de Sócrates põe em dúvida a qualidade das pretensões de Alcibiades: afinal de contas, como alguém pode se propor exercer o governo dos outros se não governa a si mesmo? Nesse sentido, a prática do cuidado de si se desenvolve numa

relação íntima entre mestre e discípulo, sem a qual o processo de conversão do olhar não acontecerá.

O papel de quem educa é fundamental nessa relação. Isso ficará mais claro com o comentário a seguir, sobre a leitura que Foucault faz dos estoicos, relidos por Sêneca e Marco Aurélio, e na maneira pela qual as técnicas de si são pensadas por esses autores, como modo de se autogovernar e governar os outros. Nesses autores, a vida se define como arte de viver, que encontra no cuidado de si sua ampliação. O aprendizado da arte de viver requer o conhecimento de si ou, como afirma Foucault (2004c, p. 146), o “[...] treino de si por si mesmo.” Essa exercitação ou cultivo de si se sustentava em exercícios espirituais que comportavam, continua o autor, “[...] abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro” (FOUCAULT, 2004c, p. 146).

São essas práticas ou exercícios denominados espirituais que caracterizariam a filosofia e se proporiem como parte da formação destinada aos cidadãos e à sua educação filosófica, com o intuito de prepará-los para enfrentar os acontecimentos que lhes atravessavam a vida. E, por sua vez, tais acontecimentos seriam enfrentados pelos mais jovens, ao prestarem atenção aos enunciados pronunciados e ao se submeterem a um preparo para exercer o governo de si, como condição do governo dos outros, na relação pedagógica (CANDIOTTO, 2010; GROS, 2006).

Essas técnicas do cuidado de si são importantes na relação entre mestre e discípulo, no entanto, em hipótese alguma, se resumem a um programa ou a algo análogo a um currículo escolar, como o conhecemos no presente, segundo veremos a seguir. Tampouco essa relação pode ser assimilável à relação professor e aluno, restringindo-se a uma relação pedagógica, isto é, à transmissão de saberes, habilidades e aptidões, dominadas por um, aos outros que não os possuem, no sentido de dotá-los de uma verdade que até então ignoravam. Ela pressupõe também um sentido psicagógico, ou seja, o de que, nessa relação, a verdade em circulação tem como efeito a transformação de um e de outro, de discípulos e, por vezes, do próprio mestre, implicando uma conversão profunda da alma, na medida

em que essa experiência converte o sujeito, desprende-o de um eu fixo e o coloca em devir em busca de um outro de si mesmo.

A pedagogia moderna, a negligência do aspecto psicagógico da ocupação de si e da relevância do outro: interpelações à educação contemporânea

Não obstante parte da chamada pedagogia moderna tentar estabelecer, retoricamente, como fim último, a transformação do discípulo e do mestre, muitas vezes, recorre ao ensino como uma transmissão da verdade, com o intuito de dotar o aluno, por um conhecimento possuído por quem o professa — o professor, numa instituição chamada escola, a qual, em razão de sua hierarquia funcional, organização espaço-temporal e estruturação curricular, ignorando suas condições de efetuação. Principalmente porque esse ato classificado como educativo somente conduziria a uma transformação de si se ambos os atores se dispusessem a se converter ante uma verdade que não é propriedade de ninguém, mas decorre do acontecimento, do preparo produzido pelas práticas de si e do exercício espiritual próprio à filosofia como arte da vida. Isso significa admitir que, se esse preparo e educação filosófica são importantes para qualquer alusão contemporânea ao cuidado de si, em termos pedagógicos e curriculares, por assim dizer, eles não são suficientes para esse processo de conversão de si, denominado psicagogia.

O aspecto da psicagogia, muitas vezes, passa despercebido do uso da interpretação foucaultiana da noção greco-romana de cuidado de si, em diferentes escolas filosóficas que o produziram, para pensar na formação humana e na educação escolar contemporânea. Também estivemos presas a esse tipo de interpretação, em nossas produções bibliográficas mais antigas (PAGNI, 2011, 2013). É como se as condições que fizessem emergir na relação entre mestre e discípulo fossem as mesmas do presente, cometendo uma espécie de anacronismo histórico, haja vista que formulações pedagógicas e filosóficas do passado são utilizadas para abordar questões

do presente e para apresentar alguma saída aos impasses da educação, da escola e, o que é pior, do ensino, na atualidade.

Ao ignorar que a transformação de si almejada pelo cuidado é muito mais ampla do que a mera formação espiritual pretendida pelas pedagogias modernas, de saberes e técnicas que sustentam a ação educativa, devemos tomar o cuidado de não cair na armadilha de propor uma educação menos moralizante, mais alinhada à formação ética do sujeito, como antídoto ao esvaziamento desta última e da racionalidade e da elaboração autoconsciente de si, no presente. Referimo-nos aqui à armadilha de se analisar o cuidado à luz de uma analítica da verdade, sem a historicidade requerida pelo filósofo francês, para deslocar o olhar com esse retorno ao passado e, talvez, abordando a filosofia como um exercício espiritual, o qual, ao invés de requerer a eroticidade necessária ao cuidado e a dimensão psicagógica da educação, delas se esquiva, de sorte a replicar uma espiritualidade moderna, transcendental e com um assento metafísico, que contrariaria sua interpretação.

Aliás, é justamente esse terreno da passagem da erótica para a sexualidade que o filósofo francês deseja cartografar, elegendo essa arte como diletta para a ontologia do presente, até porque é nesse terreno que se travaria toda uma microfísica do poder e um jogo de governamentalização no qual emergem a transgressão, a contraconduta e a resistência. E foi exatamente esse terreno estético da existência e a forma de compreender essa arte que foram ignorados por parte dessa literatura, para, em linha de continuidade com a analítica da verdade, reiterar a formação ética do cuidado enquanto uma formação espiritual, superior a toda erótica e harmônica a toda uma tradição pedagógica moderna, centrada na transmissão e no ensino ou no aprendizado, que visa a formar o outro, sem a interpelação do lugar ocupado por si, na sua condução.

Isso, em geral, produz uma circulação dos saberes e tecnologias de forma hierarquizada, na escola como instituição social, concedendo a determinados atores um lugar privilegiado em sua distribuição, em detrimento da intensidade de sua circulação e da multiplicidade em que a apropriação desses assumem, produzindo modos de vida singulares, não em série, conforme pretendido, decorrente de suas formas de organização comum.

Ignora-se que Foucault problematiza, sobretudo, a posição daquele que governa e dirige os demais. O problema é o de como, nessa relação consigo, pelo governo de si, o mestre pode ser reconhecido como aquele que diz a verdade. A esse respeito, assinala Candiott (2010, p. 141): “[...] alguém pode ser considerado mestre da verdade somente quando assume a atitude ascética, quando faz uso daquilo que os gregos denominam de *parresia* (*parrhesia*)”. Essa noção ou virtude, já que para ser parresiasta é necessário muito treino e preparação, Foucault (2010) a define assim:

Um dos significados originais da palavra grega *parresía* é “dizer tudo”, mas na verdade ela é traduzida, com muito mais frequência, por fala franca, liberdade de palavra, etc. Essa noção de *parresía*, que era importante nas práticas da direção de consciência, [...] designava uma virtude, uma qualidade. [...] E essa virtude, esse dever, essa técnica devem caracterizar, entre outras coisas e antes de mais nada, o homem que tem encargo de quê? Pois bem de dirigir os outros, em particular de dirigir os outros em seu esforço, em sua tentativa de constituir uma relação consigo mesmos que seja uma relação adequada. Em outras palavras, a *parresía* é uma virtude, dever e técnica que devemos encontrar naquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir uma relação consigo. (FOUCAULT, 2010, p. 42)

A *parresía* está ligada ao cuidado de si, o qual pressupõe o conhecimento de si. Ninguém pode cuidar de si, sem se conhecer. Por isso, na relação mestre e discípulo, a coragem de verdade constitui condição fundamental para a formação do outro. A *parresía* define a qualidade ética daquele que fala perante aqueles que o escutam, mas também, se sairmos da figura socrática, passarmos pelos estoicos e chegarmos aos cínicos, pela interpretação do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, de Foucault, de uma fala que circula pela produção dos encontros, ganha um corpo comum mais ou menos fechado, dependendo de seu alcance e sentido político.

Conforme comenta Gros (2004), Foucault nos apresenta duas formas de coragem da verdade distintas. Uma, que está ligada às técnicas de

si, numa existência, e a outra, vontade que é mais intensa, a qual tem a provocação como mote e que faz aflorar por sua ação verdades conhecidas por todos, todavia, que ninguém diz e muito menos se dá o trabalho de vivê-las. Nisso consiste a coragem de ruptura, em que estão manifestas a denúncia e a recusa em viver uma vida de mentira, ao mesmo tempo que essa virtude, embora não nos seja dada pelo mestre, somente pode ser adquirida na relação com esse outro.

Ao problematizar a maestria e o pensamento clássico, por conceber a ignorância como operadora do saber e a memória como o seu fim, Foucault (2004b, p. 161) localiza em Sêneca uma carta na qual define um estado de “agitação do pensamento” e de “irresolução” em relação a si, com o qual certos indivíduos se encontram. Tal estado é denominado *stultitia*, isto é, um estado em que o indivíduo ainda não efetuou um detido exame, tampouco se ocupou de si próprio. A prática de si teria que lidar com esse estado, caso o sujeito que por ele é acometido desejasse sair dele, dependendo sempre de outro para tal. Em geral, esse outro de si seria um mestre que não apenas transmitiria o saber a esse indivíduo, as habilidades e as aptidões necessárias para dotá-lo daquilo que lhe faltaria, como também evocaria a atenção para esse objeto, para o próprio sujeito e as forças que o comandam, em especial, a sua agitação e irresolução.

O *stultus*, por conseguinte, seria aquele que não distinguiria o conteúdo das representações exteriores da subjetividade, misturando-se com elas, ao mesmo tempo que se encontraria disperso no tempo, deixando a vida correr e manifestando uma opinião fluida. Seria, dessa forma, aquele que alternaria constantemente seu modo de existência, em função de outrem, sem uma vontade livre e firme, capaz de afirmar a si próprio, ante qualquer adversidade.

Para Foucault (2004b), a vontade do *stultus* é uma vontade de não querer livremente, tampouco, absolutamente, desejar um objeto distinto daquele oferecido por outrem. Por assim dizer, sua subjetividade é atravessada por certa inércia, certa preguiça, que o faz constantemente se desviar de seus objetivos, havendo uma desconexão daquela vontade com esse sujeito. É como se este último ou, melhor, o seu si intempestivo, que agita o pensamento, não estivesse presente, se ausentasse e não forçasse uma resolução frente à indecisão decorrente das adversidades e das possibilidades de escolhas que se lhe apresentam, dependendo de outro para

sair desse estado, se tornar um *sapiens*. Afinal a vontade do *stultus* não dependeria somente de si mesmo, para almejar essa saída, necessitando da mediação de um outro para tal propósito e, conseqüentemente, do que se pode chamar de educação.

Para o filósofo francês, ainda, não se trata de conceber esse outro como um mestre da memória, nem como um educador, no sentido daquele que transmite pedagogicamente saberes e uma verdade a alguém, dotando-o daquilo que não possui. Por ser uma questão de certa ausência de vontade ou de um desejo que aspira a ocupar-se de si, dar-se forma, sem ignorar os saberes e representações em circulação no mundo, Foucault (2004b, p. 165) entende essa educação como *educere*, isto é “[...] estender a mão, fazer sair, conduzir para fora”, e não *educare*. Indaga-se ele: “O que é por assim dizer esta mão estendida, esta ‘edução’ que não é educação, mas outra coisa mais que educação?” (FOUCAULT, 2004b, p. 166).

E ele próprio responde, em síntese, que esse outro é um operador que funciona como aquele que medeia a relação com quem se dispõe a passar da *stultitia* à *sapientia*, saindo do estado de *stultus*. É aquele que se apresenta, ruidosamente, para fazer com que este último saia de um estado originário de agitação e de irresolução para uma condição de tranquilidade subjetiva e de afirmação de si, na medida em que se ocupa de seus próprios pensamentos e existência. Em suma, o filósofo é esse operador que se apresenta, esse mediador que se utiliza da filosofia, como “[...] o conjunto de princípios e de práticas que se pode ter à própria disposição ou colocar à disposição de outros, para tomar cuidados, como convém, de si mesmo ou dos outros.” (FOUCAULT, 2004b, p. 167).

Em sua genealogia, a filosofia seria esse instrumento utilizado pelos filósofos para promover essa mediação do trabalho de si, operando aí como o outro e atuando, para tanto, numa forma institucional pública denominada escola (*Skholé*) ou no exercício de uma função privada de conselheiro da existência. Analogamente à escola moderna, a *Skholé* helênica desempenha uma função pública, uma vez que implicava “[...] a existência comunitária do indivíduo” e uma forma fechada, por vezes hierarquizada, como ocorre nas escolas pitagóricas e epicuristas (FOUCAULT, 2004b, p. 167-168), com alguma variação entre elas, que não vem ao caso discutir.

Contudo, diferentemente da modernidade, essa escola helênica ou mesmo a romana têm como princípio o ócio (produtivo), termos que

preferimos a tempo livre, empregado por Masschelein e Simons (2013), pois, para além de um tempo cronológico ou uma temporalidade outra, o ócio é uma condição para a sua efetuação. Ele é um estado para que, livremente, o indivíduo dilua a agitação dos pensamentos, os organize racionalmente ou elabore as representações despertadas pelos acontecimentos e pelos seus afetos, procurando resolvê-los, não apenas racionalmente, mas também de modo correspondente ao experimentado em si mesmo. Assim, a demanda por esse trabalho de si traria à alma certo apaziguamento, mesmo em situações de conflito ou de guerra, produzindo certo equilíbrio, com o qual, graças à inflexão que produz, o indivíduo julgaria como proceder em sua existência e como se exprimir em sua vida pública.

Esse seria o caminho pelo qual o cidadão educado segundo esse trabalho — ao mesmo tempo, pedagógico e terapêutico — recomporia suas representações de si e do mundo, a fim de que neles pudesse atuar da maneira habitual ou de outra forma mais liberta, menos presa aos dogmas e, principalmente, aos regulamentos da pólis mais restritivos ao alargamento dessas mesmas existência e vida. Em tese, esse trabalho poderia ocorrer idealmente numa relação direta do indivíduo com os acontecimentos que o cercam.

Todavia tal relação consigo não seria propriamente natural, já que seria forjada pela conjunção de várias artes ou técnicas, assim como o preparo (*pareiskauê*) para que os mais novos (*neo*) as percebam e aprendam a utilizá-las como armas, para se proteger daqueles acontecimentos, acolhê-los e enfrentá-los, sobretudo oxigenando a liberdade decorrente dessa ocupação de si, de sua expressividade na pólis. Se essa expressividade lhe garantiria certa singularidade de seu modo de existência, aquela arte da vida que compreendem as práticas de si seriam uma maneira de modelá-la em prol de suas experiências comuns com a pólis, porém sem abrir mão da afirmação de seus instintos, a circulação de seus desejos e a efetuação do prazer nessas relações, eroticamente alimentadas.

É esse processo que evitaria, senão a formação do *stultus*, ao menos certa abertura para que o cidadão se ocupe de si, no ócio propiciado pela *Skholé*, dependendo para isso não apenas de uma condição temporal, mas de um outro, o filósofo, que o instigaria a ocupar-se, lhe transmitiria algumas

ferramentas disponíveis (saberes e técnicas) para o seu preparo e, especialmente, despertaria sua atenção para os acontecimentos. Tais acontecimentos poderiam ou não estar à altura desse seu preparo, tampouco poderiam ser dominados por alguns dos saberes que lhe foram transmitidos na relação com o mestre, mas compreenderiam algo a ser enfrentado por esse último e pelos discípulos. Não obstante a hierarquia instituída em algumas escolas filosóficas, esse horizonte comum e essa expectativa vaga com respeito aos acontecimentos são o que caracteriza a *Skholé*, por isso, a não subordinação da escola a um tempo livre.

Para que esse horizonte comum e expectativa se produzissem, nessa instituição, se seguirmos Foucault (2004b, p. 169), seria necessário que a relação entre mestres e discípulos, diretores, fosse nutrida por uma “intensa relação afetiva”, por encontros que evocam uma “relação de amizade”, restrita a certa qualidade, para que, na confiança construída entre os pares, faça emergir daí uma certa “maneira de dizer”, uma “ética da palavra” chamada de *parrhesía*. Ressalta o filósofo francês: “*Parrhesía* é abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente.” (FOUCAULT, 2004b, p. 169). Afinal é desse falar franco e da amizade entre os pares da *Skholé* que emerge o objetivo do preparo e o tecido que o conduziriam eticamente ao seu aprendizado da prática de si do futuro filósofo e do cidadão comum, que atua na vida pública grega ou romana.

Na direção de condutas, no contexto da *Skholé* helênica, há uma constante margem para quem conduz se interpelar nessa relação pública com o outro; no entanto, na *Skholé* romana, ela se dá via ao conselheiro privado, pois a mesma não deriva da escola e compreende “relações de clientela”, a saber: “[...] uma espécie de dependência semicontratual que implica, entre dois indivíduos cujo *status* é sempre desigual, uma troca dissimétrica de serviços.” (FOUCAULT, 2004b, p. 174). Essa relação de clientela, privada, é uma formulação inversa à da *Skholé* helênica: ao invés de o indivíduo ir em busca do filósofo, na instituição, este último é abrigado na casa de algumas famílias, funcionando como uma espécie de “conselheiro da existência”, ante determinadas situações, e como um agente cultural que transmite conhecimentos teóricos e esquemas práticos de existências, auxiliando o indivíduo a fazer escolhas políticas, conforme os modelos vigentes.

Não vamos nos alongar mais nessa segunda forma, mas apenas chamar a atenção para o quanto ela se encontra, genealogicamente, em algumas propostas que emergem no presente, sobretudo, desde a separação entre o pedagógico e o terapêutico, os quais se configuraram historicamente em campos de saberes distintos (pedagogia, psicologia ou psicopedagogia) até as propostas contemporâneas que essa formulação tangencia, como a *Home School*. Nesse caso, replica-se uma forma de educação segundo os valores da família e o luxuoso auxílio de um diretor de consciência, raramente um filósofo, porém, que prepara o indivíduo para que sua expressão na vida pública seja a intransigente defesa de sua vida privada como modelo público, numa clara relação de dominação, antes do que de poder.

Poderíamos ainda desnaturalizar um pouco com a interpretação foucaultiana da forma romana de educação acerca da relação semicontratual e dissimétrica ou clientelista, com a qual o aluno da escola contemporânea é visto, na formulação empresarial que assume e no formato de que o cuidado se resume ao empreendimento de si, nos termos salientados por Foucault (2008) e nos termos interpretativos de uma vasta literatura. Nesse caso, não somente o filósofo seria desprezado, como também a própria função do educador, a fim de fazer vigorar, no aparato institucional da escola, o livre agenciamento de aprendizagens praticado pelos alunos, parametrizados por apostilas e por uma figura que de longe lembra o professor. Isso porque essa figura apenas opera com a transmissão de informações, num jogo de *input* e *output* que prescinde de qualquer relação de afeto ou, mesmo, de franqueza no uso da palavra. O que impera não seria, propriamente, a ética da palavra, na instituição, mas a palavra, performativamente, liberada de uma ética e da necessidade de um espessamento subjetivo, na formação do sujeito, em nome de uma produtividade vazia, de um uso dos corpos e de uma racionalidade econômica.

São propostas que, em linhas gerais, se aferram ao currículo escolar oficial e aos índices dos exames nacionais e internacionais, para ranqueamento das escolas, dos alunos, dos sistemas educativos, colocando em circulação um volume enorme de informações, muitas delas repetidas

pelas redes sociais e pela *web*, sem o objetivo de formar o sujeito, menos ainda de criar um terreno afetivo e relacional em torno do qual se possa ocupar eticamente de si. Não se trata apenas da vitória da retórica sobre a formação de um *ethos* filosófico, nem de uma moralidade sobre o aprendizado de uma ética de si somente possível com um outro, comum aos modelos modernos de escola, mas, sim, do império de uma razão econômica e gerencial que demanda uma formação de um sujeito com uma ética diminuta, uma moralidade performativa e uma subjetividade fria, destituída do círculo dos afetos e da franqueza necessária da ocupação de si.

Entretanto, para tal racionalidade e razão gerencial da escola contemporânea, seria possível vislumbrar esse círculo em torno da amizade, de sorte a equiparar hierarquia e uma ética da palavra pautada na prática de si, ainda que fosse como um movimento de resistência aos agenciamentos existentes na escola-empresa? Se assim o fosse, esse antídoto se daria por uma tentativa de restaurar um modelo moderno de escola, uma escola disciplinar, normativa, hierárquica em relação aos saberes e aos poderes e homogênea quanto à sua circulação no tempo, no espaço e no currículo escolar?

Em relação a essa última questão, parece-nos que a resposta deve ser negativa, assim como a primeira, salvo seja rediscutido o papel da ética de si na atualidade, como pretendemos fazê-lo, na parte subsequente deste artigo. Antes, porém, vemos parte de uma literatura recuperar o papel da atenção (CAMPESATO; SCHULER, 2019), da *Skholé* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013) e, em seu seio, do estudo, para que as práticas de si (BARCENA; LÓPEZ; LARROSA BONDIA, 2020) sejam evidenciadas na escola contemporânea, para que o sentido emancipatório da educação moderna seja preservado e atualizado. A retomada da prática do estudo, embora estratégica e necessária, pois torna possível o deslocamento em relação a si e evita a fixação num eu idêntico, não constitui a única maneira de se contrapor à sedimentação de conteúdos culturais e imagens dadas.

Na verdade, ela evoca a atenção e o preparo para uma habilidade e, dependendo de seu conteúdo, um conjunto de saberes transmitidos pela tradição. Primeiro, é preciso perguntar de que tradição e a que saberes estão

sendo conduzidos esses alunos ou os próprios educadores, em que medida não dissociam de seu modo de vida, ao invés de integrá-los, e estruturam uma relação de poder similar àquela que reproduz formas de fascismo, racismo, dentre outros estados de dominação. E, embora aborde estilos e saberes de origens as mais plurais, o estudo não esgotaria o preparo para que esse sujeito seja formado, tampouco convidado a se ocupar de si próprio, nessa relação hierárquica com um outro.

Algo análogo, também presente na literatura, se refere à escrita de si. Nós mesmos já o fizemos (PAGNI, 2018), tendo em vista nossa familiaridade quanto à experiência e à narrativa, assim como sua centralidade, para nos contrapormos a determinados saberes e juízos determinantes em circulação na escola e que interdita o pensar filosófico e o exercício do julgar reflexivo, na educação. O problema é que a mobilização dessa prática, para a educação filosófica, assim como poderia ser a meditação ou qualquer outro exercício espiritual desenvolvido pelos filósofos antigos, se daria mais intuitivamente do que a partir de um diagnóstico do presente, dos jogos de poder e de governamentalidade em vigor, em nossa ação pedagógica. Assim, com um certo subjetivismo, acompanhado pelo anacronismo no uso das ferramentas foucaultianas, elegemos um ou outro desses exercícios ou práticas de si, sem considerar seu uso estratégico nas relações de poder em torno das quais um deles seria privilegiado ou, ainda, algum novo seria criado pelo educador, para atender às demandas desse presente ou, mesmo, dos acontecimentos suscitados pelos encontros com os educandos.

Considerações finais

Buscamos pensar, no decorrer do artigo, a importância da formação ética do sujeito na educação, retomando do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, ministrado por Michel Foucault, as noções de cuidado, de *parresia*, o sentido de uma ética da amizade e de uma estética da existência, como contraponto aos aspectos moralizantes tão enfaticamente valorizados na pedagogia moderna. Ao realizarmos esse movimento, o intuito foi nos

distanciamos da racionalidade econômica e de sua face empreendedora, que têm agenciado as práticas escolares hoje. Esse deslocamento aqui proposto implica pensar práticas ou exercícios para além de seu registro disciplinar e curricular em vigor na escola, desde a modernidade, e a relação do educador com o educando como algo que extrapola uma relação pedagógica. Afinal, um dos seus princípios é evocar tanto uma ociosidade que irrompe das brechas do tempo cronológico e do espaço disciplinado quanto certa vacância de seus atores, com vistas a atentarem e a se ocuparem dos acontecimentos emergentes de seus encontros no território escolar.

Ademais implicaria uma formação espiritual que emerge da relação de amizade de tais encontros e de uma erótica produzida por seus atores, na medida em que se exprimem livremente, encontrando nesse ambiente as condições de possibilidade da confiança mútua e do exercício da ética comum da palavra, onde podem se colocar à prova em relação às verdades que professam, experimentar-se num espaço que serve de anteparo à esfera pública. Aí também apreenderiam os saberes e tecnologias de si em circulação na escola e demandados pela sociedade, e não somente os prescritos em suas formas de governamentalização e de institucionalização, ensaiando outros processos de subjetivação que poderiam se expandir e modificar os modos de existência majoritários.

Nesse caso, seria preciso interpelar se essa instituição ainda propiciaria tais aprendizados éticos, encontros e condições formativas, ou seja, se ainda é um lugar para se vislumbrar a amizade e a condição para o falar franco, tendo um tecido a ser tramado, para que possa emergir daí um aprendizado ético de si. E, talvez, se essa ética de si ainda teria na educação filosófica atual algum papel ético-político, no tempo presente, algo que extrapola as preocupações de Michel Foucault, em seu horizonte histórico e deste artigo, mas que fora desenvolvido por alguns de seus ex-alunos e intérpretes, como Frédéric Gros (2018), para demonstrar a vitalidade da prática de si nos processos de subjetivação contemporânea. Com essas questões, gostaríamos de concluir este texto, no sentido de respeitar a necessária desnaturalização dos aspectos problematizados da educação escolar contemporânea, dos limites da pedagogia moderna para enfrentar os desafios do tempo presente e, em especial, de sua negligência com a formação ética como um dos focos de produção de processos de

subjetivação que resistam às suas formas dominantes, as relações de poder e governamentalidade neoliberais.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Foucault e a Pesquisa Educacional Brasileira, depois de duas décadas e meia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, p. 45-71, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661605>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/QYCd5S8cs78Qgw5yhv6C34c>. Acesso em: 24 maio 2023.
- BARCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano; LARROSA BONDIA, Jorge (Orgs.). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Minõ y Dávila, 2020.
- CAMPESATO, Maria Alice B.; SCHULER, Betina. Por uma atenção do cuidado de si na escola em tempos de dispersão hiperconectada. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54ID18942>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18942>. Acesso em: 24 maio 2023.
- CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c. p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung)*. Tradução de Antonio C. Galdino. Marília: UNESP, 2000. (Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências).
- FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos: Ética, sexualidade e política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. São Paulo: Forense Universitária, 2004d. p. 253-263.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 288-293.

- GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric. *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2008.
- GROS, Frédéric. *Desobedecer*. São Paulo: Ubu, 2018.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: GROS, Frédéric; RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.
- HADOT, Pierre. *O que é filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2008.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Ética, transversalidade e deficiência: desafios da arte de viver à educação*. Curitiba: Editora CRV, 2018. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854442609.8>.
- PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual se tem fundado o ensino de Filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (Orgs.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 69-87.
- PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (Orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-136-2.p19-45>. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 24 maio 2023.
- SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-posições*, Campinas, v. 26, n. 1(76), p. 217-233, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507613>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/N7mpSmXzckJb7dqB54nJQLt>. Acesso em: 24 maio 2023.

Data de registro: 10/07/2022

Data de aceite: 13/12/2022



Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí

Oscar Espinel-Bernal*

Resumen: ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Qué ocurre cuando se lee o cuando se escribe? ¿Qué tipo de relación se entreteje entre el texto y quien lo lee o escribe? ¿Qué tipo de efectos se derivan de allí? El acento de este tipo de preguntas pretende poner el foco de inquietud en el sujeto que lee y escribe. Con este propósito se emplean las nociones foucaultianas de ética, experiencia y cuidado de sí (*epimeleia heaotou*) para interrogar desde allí tanto el leer como el escribir. Pensar la lectura y la escritura desde la perspectiva metodológica de la producción de sí deriva en una ética de la palabra y en el ejercicio de la escritura de sí, las cuales permiten, a su vez, aportar ángulos de interpelación, tanto a las prácticas de enseñanza, como a la formación y la investigación.

Palabras clave: Cuidado de Sí; Leer; Escribir; Ética de la Palabra; Experiencia

Ética da palavra. Leitura, escrita e produção de si.

Resumo: O que é ler? O que é escrever? O que ocorre quando se lê ou quando se escreve? Que tipo de relação se entetece entre o texto e quem o lê ou o escreve? Que tipos de efeitos são daí derivados? O tom dessas perguntas pretende ressaltar a inquietude no sujeito, o sujeito que lê e o sujeito que escreve. Com tal propósito, empregam-se noções foucaultianas de ética, experiência e cuidado de si (*epiméleia heautoû*) para interrogar, a partir daí, leitura e escritura, considerando a perspectiva metodológica da produção de si derivada de uma ética da palavra e de

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Bogotá-Colombia). E-mail: oscar.espinel@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>

um exercício da escritura de si aos quais, por sua vez, permitem suscitar ângulos de interpelação tanto das práticas de ensino quanto da formação e da pesquisa.

Palavras-chave: Cuidado de Si; Ler; Escrever; Ética da Palavra; Experiência

Ethics of the word. Reading, writing and production of the self.

Abstract: What is reading? What is writing? What happens when reading or writing? What kind of relationship is weave between the text and the one who reads or writes it? What kind of effects derive from it? The accent of this type of questions intends to put the focus of concern on the subject, who reads and writes. To this end, the foucauldian notions of ethics, experience and care of the self (*epimeleia heaotou*) are used to interrogate reading and writing. Thinking about reading and writing from the methodological perspective of the production of the self, derives in an ethics of the word and in the exercise of the writing of the self, that allow us to contribute angles of interpellation to teaching practices, as well as to the formation and research.

Key words: The Care of the Self; Reading; Writing; Ethics of the Word; Experience

¿Qué es leer? ¿Para qué leer? Si el asunto es capturar o reportar planteamientos y doctrinas pues, afortunadamente, esa es una tarea que ya ha hecho el libro que se lee. Si la cuestión es acumular conocimientos y coleccionar anécdotas, definiciones, teorías y datos, probablemente esa función la desempeñe mejor una biblioteca, un archivo o un *drive*. Si el interés ronda en torno a la posibilidad de exhibir las ingentes masas de información y curiosidades históricas, quizás eso sea algo que realice mejor las librerías y la misma internet. El libro es más que un curioso objeto del mundo, del mismo modo que las letras son algo más que sistemas de signos que sintetizan sonidos y encriptan ideas. El libro tiene la capacidad de interpelar, de sacudir, de hacer tambalear; razón por la cual ostenta la extraña facultad de actuar y generar efectos en quien tiene la

osadía de acercarse y sumergirse en sus páginas. El leer, en este sentido, más que una cuestión de adquisición, es modificación, experiencia y creación.

¿Qué es escribir?, ¿para qué se escribe?, ¿se escribe para dominar una técnica y transmitir información? ¿Y si, en una vuelta de tuerca, se piensa el escribir como escritura de sí? Ciertamente, hay cierto aire en el escribir que se acerca a la producción de sí, al narrarse y reflejarse en los trazos que van apareciendo en aquella superficie aparentemente en blanco. ¿Y si la existencia es aquel papel en el que finalmente se escribe? Interrogantes como estos involucran, a su manera, tanto las prácticas de enseñanza como los de la formación y la investigación. Leer y escribir es algo que cotidianamente hacemos y, sin embargo, difícilmente nos preguntamos por ello. Nos hemos acostumbrado tanto a su presencia que olvidamos fácilmente que están allí con lo cual quedan reducidos a mecánicos procedimientos. Las líneas que siguen procuran detenerse sobre aquello invisibilizado como obvio para recabar en su complejidad y profundidad en tanto ejercicio. Siguiendo este propósito, se iniciará retomando la noción de ética trabajada por Foucault para desde allí entender la lectura y la escritura como prácticas de sí sobre sí.

Este énfasis permitirá adjetivar como filosófica a cierto tipo de lectura cercana a aquella práctica ascética propia de las escuelas griegas. Autores como Foucault (2009) y Hadot (1998, 2006), desde sus exploraciones en torno al mundo griego, serán de gran ayuda para ahondar en esta relación particular con la lectura. Desde la perspectiva trabajada de estos autores, la filosofía es asumida como modo de vida, estética de la existencia y cuidado de sí (*epimeleia heautou*). Más que sistema de doctrinas o estructuras teórico-explicativas, la filosofía es entendida — y practicada — como conjunto de “ejercicios espirituales” (HADOT, 2006) que implican una relación de sí consigo a la luz de la marcada exigencia de ocuparse del tipo de existencia que se configura. Es en este sentido que la lectura y la escritura pueden asumirse como filosóficas en tanto ejercicios dirigidos a la (pre)ocupación de sí sobre sí, la atención sobre los modos de

existencia y la escultura de sí (para usar otro término, esta vez, de un autor como Michel Onfray).

Una vez señalada esta cercanía entre la filosofía y la ética, subrayando la manera como es entendida esta última por Foucault, se procederá a abordar los ejercicios de la lectura y la escritura de la mano de algunas pistas halladas en *La hermenéutica del sujeto* en torno a la estética de la existencia, la meditación, la escritura de sí y el arte de preguntar. Todo ello con el fin de explorar la idea de una ética de la palabra cultivada en las prácticas de la lectura y la escritura.

Ética: entre verdad y cuidado

Uno de los grandes problemas que siempre inquietó a Foucault fue la relación entre el sujeto y la verdad; es decir, las maneras como se constituyen los sujetos en relación con la verdad y la manera como aparece o se constituye lo que es considerado como verdadero. Esto abre un horizonte inmenso de inquietudes y problemas a trabajar. A continuación, se señalan, de manera muy esquemática, algunos de esos puntos o líneas de análisis como introducción al giro propuesto por Foucault en torno a la ética y sus concepciones más arraigadas. Una relectura de la ética convertida en alteración desde la que será posible pensar aquella ética de la palabra objeto de la reflexión que se proponen estas líneas.

En primer lugar, puede señalarse que el sujeto se encuentra inserto en un proceso continuo de constitución. Podría irse un poco más lejos y aseverar que el sujeto se produce, en el sentido de *hacerse a sí mismo* mediante su acción. Es producto de su hacer. No hay un modelo universal, ni una naturaleza inmodificable que el ser humano deba seguir y desarrollar. Foucault rechaza todo esencialismo y universalismo puesto que no hay una esencia humana a seguir o realizar. El ser humano se hace a sí mismo en relación con su entorno, con las formas de comprensión y horizontes de sentido de su época. Esto quiere decir que cada época y cada

entorno concreto marcan escenarios distintos y formas distintas de *hacerse* humano, de *hacerse lo que se es*.

En este orden de ideas, el sujeto se configura a sí mismo en relación con lo que es considerado como verdadero en su época. Podemos identificar este postulado como “subjetivación” entendido como las maneras de hacerse sujeto en relación con las formas propias de cada época. El ser humano es un ser con otros y en relación con lo otro. El ser humano habita un mundo, ingresa a un mundo ya hecho o, para ser más precisos, en construcción, en movimiento. Un mundo andando. El hombre no es “su mundo” en el sentido de autosuficiencia, por el contrario, hace parte de un mundo. Por esta razón, sus formas de hacer, de pensar y hasta de preguntar responden a las preocupaciones y horizontes de sentido de una época. Formas que, al igual que él o ella, son históricas por cuanto son producto de la acción del ser humano.

Aquí es importante resaltar una diferencia entre el hombre o mujer en tanto individuos y el ser humano entendido como “especie”, como totalidad. El hombre y la mujer vistos como individuos se encuentran situados, están en una época y bajo condiciones específicas, pero a su vez, hacen parte de un conjunto más grande que podemos llamar humanidad. Un carácter individual y, a la vez, colectivo. El ser humano ostenta esa doble propiedad.

Por su parte, la humanidad es el conjunto de hombres y mujeres de todas las razas, etnias, procedencias, tiempos y “culturas”. Sin embargo, la humanidad como un todo no podría tener lugar sin la acción de las partes (de cada una de sus partes); pero, aún más, esa “totalidad” que llamamos humanidad no es la simple suma de las partes (no es una simple conjunción en la que las individualidades desaparecen en la masa uniforme). Esta aclaración — por momentos pasada por obvia — ayuda a explicar por qué razón algunos grupos de individuos han sido y son más tenidos en cuenta que otros dentro de ese conjunto mayor que llamamos humanidad. Algunos de esos grupos han tenido mayor presencia, voz y capacidad de acción dentro de eso que va definiéndose como humanidad, sus productos y, en general, su cultura. En una palabra, hay unos que

parecieran ser más “humanos” que otros; pero allí no se detiene la cuestión puesto que este extraño contrasentido, además, es algo que va cambiando de época en época. Siempre, bajo el código de la civilización, del progreso, de la cultura, de la verdad, el todo ha sido construido sobre la exclusión de lo Otro, de lo extraño, de lo diferente: los bárbaros en la antigua Grecia; los indígenas y negros en los procesos de saqueo y conquista de los territorios americanos; el pueblo raso de cara a los criollos (americanos con la convicción de ser europeos); las mujeres, las viudas y huérfanos en las sociedades coloniales (en territorio americano) y modernas (en el escenario europeo); y, actualmente, el pobre, el desplazado y el migrante en nuestras sociedades. En fin, ciudadanos de primera, de segunda y de tercera¹ en sociedades que se precian de ser democráticas, libres y seguir el principio de igualdad heredado de los gritos de la Revolución Francesa (libertad, igualdad y fraternidad).

Lo que hoy es verdadero no siempre lo fue. Usualmente, lo que hoy se considera como verdad proviene de un “error”. De ello ya nos da cuenta Canguilhem (1971), en su obra *Lo normal y lo patológico*, y, por supuesto, Nietzsche (2002), en su conocido escrito de juventud *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*;² es decir, provienen de cosas que permanecían proscritas, excluidas, marginadas, invisibilizadas, impensadas. Ejemplos tenemos por doquier: el niño, la mujer, el consumo de alucinógenos, la familia, el homosexualismo, el pobre y la pobreza, las fronteras y los desplazamientos, derecho al agua, derecho al aire, las formas y destinatarios de la atención médica y condiciones de vida, la misma idea de dignidad humana y, con ella, aquellos que pueden ser considerados seres humanos (ejemplo de ello es el Debate de Valladolid en

¹ Algunos segmentos poblacionales, cada vez más crecientes, ni siquiera alcanzarán a estas clasificaciones puesto que son los desclasados. En Colombia, por ejemplo, cada vez es más común hablar o escuchar hablar de poblaciones ubicadas en estratos cero lo que implica que dentro de la estratificación social modelada por los entes gubernamentales, estos grupos poblacionales ni siquiera alcanzan las condiciones mínimas (ya en sí mismas paupérrimas) para ser agrupados dentro del nivel más bajo de la escala, el estrato uno.

² Algunas notas en torno a la noción de error, en diálogo con los planteamientos de Nietzsche y Canguilhem, han sido recogidas en el texto titulado “Las máscaras de la experiencia” incluido en el libro *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault* (PULIDO; ESPINEL, 2020a).

el que participa Bartolomé de la Casas³), ciudadanos (el caso de los *parias* que nombra Hannah Arendt (2004) en los *Orígenes del totalitarismo*) o sujetos de derechos (como es el caso de la discusión en torno a los derechos de los animales o la lucha por la personería jurídica del Mar Menor en España). Lo que hoy es considerado verdad no siempre lo fue y en ocasiones, incluso, fue perseguido, sancionado o, simplemente, desconocido.

Podría afirmarse entonces que eso que se llama “verdad” es histórico, tiene una historia. Las verdades, como lo humano, no son esencias, ni universales. Son producto del hacer humano. Son artificios, invenciones, construcciones humanas. Esto implica al menos tres cosas: i-) no siempre han existido. ii-) no siempre han sido del mismo modo y iii-) no siempre serán del mismo modo. En síntesis, si las construcciones humanas son históricas (tienen una historia), también son provisionales y sujetas a cambio.

Hacia una estética de la existencia

Ahora bien, en tanto constructos históricos, es decir, productos de la acción humana, las verdades también asumen un carácter político. Toda acción humana tiene lugar en un momento y lugar específico (es situada), pero, además, deriva de la acción colectiva y tiene que ver con otros. En otras palabras, toda acción humana está atravesada por relaciones de poder y es expresión de ellas en tanto tiene que ver con otros; es producto de la voluntad e incide en las formas de ser y habitar. Si esto es así, todo

³ Algunos de los planteamientos de Bartolomé de las Casas pueden consultarse en el informe enviado por el fraile dominico a Felipe II con la intención de detener los procesos de conquista y abusos contra la población indígena de América. El informe se conoce con el título *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (DE LAS CASAS, 2005). En el conocido Debate de Valladolid, citado por el emperador Carlos V entre 1550 y 1551, también participó el jurista Juan Ginés de Sepúlveda quien defendía la *causa justa* de la guerra contra los indios argumentando que las campañas de conquista y sumisión de los indígenas ofrecía ventajas a ambas partes razón por la cual, serían lícitas puesto que estos pueblos salvajes recibirían los beneficios de la civilización europea y la verdad de la religión.

constructo histórico es resultado, expresión y vehículo de relaciones de poder, entre ellos, aquello que consideramos “verdad”, “bueno”, “deseable”, pero también lo que consideramos “cultura”, “ser humano”, “dignidad”, “derechos”, “libertad”. En este sentido, tanto la verdad, como la ética y la moral no solo son históricas, sino que son expresión y vehículo de relaciones de poder. Esto es algo que Foucault expresaba mediante la relación saber-poder; más adelante, en una ampliación de la noción de poder, analizará esa relación en términos de gobierno por la verdad.⁴

No solo el saber es producto, expresión y vehículo de relaciones de poder, sino que el poder, a su vez, también es producto, expresión y vehículo de formas de saber o de relaciones de saber (para continuar con el juego de palabras). El poder (las relaciones de poder) necesita y se sostiene sobre las formas de saber, sobre lo que se considera como verdadero, bueno, deseable y, por tanto, requiere también y se sostiene sobre lo que se considera falso, detestable, errado, peligroso. Los límites entre lo bueno y lo malo, entre lo cierto y lo falso, entre lo viable y lo errado, trazan el curso de las formas de poder y lo alimentan, legitiman y postergan.

Pero también es sabido que esos límites son móviles, provisionales, inestables, y también es sabido que el derrotero de la humanidad se nutre de la acción puntual y concreta de hombres y mujeres de carne y hueso, situados en un tiempo y en un espacio y con la capacidad de actuar y decidir. La humanidad, considerada en ausencia de la acción puntual y concreta de estos hombres y mujeres, no es más que una quimera y un concepto vacío. La humanidad, como la historia, las verdades y los sistemas de creencias y valores son resultado, expresión y vehículo de la acción de todos y cada uno de los seres humanos. La relación es en doble vía, nunca jerárquica ni absoluta, por tanto, nunca acabada. Es en este punto en el que la ética, la filosofía y la reflexión humana en general se hacen vitales, cobran radical importancia. Es la manera de incidir en el

⁴ En el marco de la ontología del presente, Foucault marca este tránsito desde la grilla de inteligibilidad saber-poder a la del gobierno por la verdad. “La finalidad es llegar a establecer cómo el sujeto se desprende de cierta forma de poder, para establecer cierto tipo de relación con la verdad” (PULIDO; ESPINEL, 2020b, p. 19). Pueden ampliarse algunas otras ideas a este respecto en Espinel y Pulido (2017).

curso de eso que llamamos historia; es la manera de asumir nuestra responsabilidad como miembros de ese conjunto que llamamos humanidad; es la manera de comprometernos con aquello que nos afecta y nos hace.⁵

Cuidar de sí es cuidar de los otros y del otro. Cuidar de los otros y de lo otro es cuidar de sí. Una vez más, la relación es en doble vía. Por todo lo que se ha expuesto hasta aquí, cuidar de sí, cuidar de lo que pienso, cuidar de lo que soy, cuidar de las verdades que digo conocer, cuidar de mis creencias; examinar permanentemente mis formas de vida, las maneras como conduzco mi existencia, las maneras como me relaciono con los otros; cuidar de las maneras como me relaciono con las “verdades” y con el conocimiento, todo ello no es más que una preparación para la acción, para la construcción de lo que somos como comunidad. Lo que cada sujeto hace consigo tiene incidencia en el entorno, en los otros, en lo que se es como sociedad, ya sea por acción o por omisión. Es el sujeto quien valida y posterga verdades y prácticas, incluso de aquellas que puedan considerarse detestables. Con el silencio y la inercia que resulta de la ausencia de reflexión, el sujeto legitima, valida y acepta aquello deseado o indeseado. Es en este punto en que la ética se conjuga con la política. Mientras que a la política se la puede ubicar en la esfera demarcada por las relaciones con los otros y lo otro, a la ética se la puede ubicar — en un ejercicio esquemático y analítico — del lado de la acción de sí consigo. En este sentido, cuidar de sí sería la posibilidad, la invitación y el escenario de la ética. Aunque, como se ha venido señalando, los ámbitos de la intimidad y la acción pública son terrenos que se cruzan permanentemente.

Por todo lo anterior, dentro del vocabulario foucaultiano, la “ética” no es un asunto axiológico, teórico o doctrinal. Tampoco es un asunto de orden moral en el sentido de referencia a algún tipo de principios y valores social y culturalmente establecidos. La ética es, en sí misma, una práctica.

⁵ Freire se refería a este carácter del ser humano como un ser condicionado, pero no determinado con una responsabilidad histórica. Somos responsables de nuestra época, de nuestra sociedad, de nuestro espacio, de nosotros y de lo que somos. Nuestra acción y nuestra omisión inciden en las formas en las que somos y nos hacemos.

Una práctica de sí en la que se ponen en juego las formas como se modula la existencia para hacer de ella, de la vida, una “obra de arte”.

Dicho de esta manera, en tanto conjunto de ejercicios ordenados al cuidado de sí, en tanto *epimeleia heatou*, la filosofía se convierte en una labor ética. La filosofía y la ética (al menos en el universo greco-latino) no yacen separadas como ciencias o reflexiones disímiles, específicas; por el contrario, configuran el mismo cuerpo de prácticas y ejercicios, brotan del mismo tronco y gestan los mismos frutos: una vida bella, una vida que valga la pena ser vivida (FOUCAULT, 2009). Tanto filosofía como ética tienen lugar en la medida que logren plasmarse en formas de vida y maneras de conducir-se en relación con la ciudad (*polis*), con los otros (escuelas filosóficas, por ejemplo) y consigo mismo.

Llegados a este punto, puede advertirse que la sonoridad de la palabra hablada, las formas de la palabra escrita y las ideas que circulan en el anudamiento entre formas y sonidos en medio de las escuelas filosóficas griegas, abandonan la frialdad y lejanía de su condición teórica para interpelar la propia existencia, las formas de ser.

Y entonces... ¿qué es leer?

Leer para los griegos no fue un asunto teórico, doctrinario. No se lee para dominar mucha más información. No se lee para acumular conocimientos, ni siquiera para aprenderse las lecciones de los maestros. Nada de eso tiene valor si no termina por nutrir la vida. Por tanto, leer y escribir, en cuanto ejercicios filosóficos, tienen el propósito de conducir la existencia; servir de norte para dar dirección a la vida; orientar, advertir y mantener despierta la atención sobre sí mismo (acciones, pensamientos, deseos).

La relación de las antiguas escuelas griegas con la lectura, con la palabra escrita y la palabra hablada es distinta a la manera como se relacionan los modernos con ellas y, en consecuencia, distante de la manera como tendemos a relacionarnos nosotros con ella, con la palabra

escrita y hablada. Los modernos parecen buscar conocimiento, estructurar grandes sistemas de pensamiento e inmortalizar las ideas. Su anhelo es fijar certezas y acorazar la exactitud.

El mundo contemporáneo — cada vez de manera más acentuada — se relaciona con la lectura en búsqueda de información. Información “útil” o “interesante”. Bajo estas coordenadas, la lectura parece moverse entre dos polos: por una parte, la adquisición de información valiosa que pueda ser usada y rentabilizada a través de evaluaciones en el colegio, exámenes en la universidad, la ampliación del *currículum* — también llamado “hoja de vida” en el ámbito colombiano — o la exhibición de conocimientos. En fin, es un tipo de relación dentro de la sociedad del rendimiento que busca poner lo que se lee al servicio de otras funciones, fines, ideas y escritos. Por otra parte, esta relación con la lectura asume otra forma de rentabilidad: el entretenimiento. Se insiste en que toda lectura debe estar enfocada en la satisfacción, la diversión y la distracción. El lector se hace consumidor. Como secuela de ello y ante la voracidad del mundo contemporáneo y la hiperaceleración de la vida cotidiana, tienden a prevalecer textos sencillos, nada complejos, acordes al objetivo de entretener. No hay demasiado tiempo y los mecanismos e instrumentos deben ser lo más eficientes posible. Pensar tampoco es un privilegio que se pueda dar el individuo contemporáneo. Pensar implica tiempo, abyección, retirada de las urgencias del mundo (*anakoresis*), por tanto, aunque no es una conducta proscrita ni sancionada, sino es una conducta extranjera, alejada, aplazada y, por momentos, exclusiva de ciertos excéntricos y privilegiados.

El texto corto, dentro de la dinámica productivista de la sociedad de la aceleración y del rendimiento — como suele nombrarla Byung-Chul Han (2016) —, es corto por economía de los tiempos y recursos que requiere. De hecho, tiende a confundirse brevedad con superficialidad, facilismo, instantaneidad y emotividad. Economía tanto en lo allí consignado como en lo que requiere para ser leído, meditado, explorado. Nada más opuesto a un texto decantado, madurado y elaborado una y otra vez en busca de la forma precisa, la voz adecuada, el acento estratégico y

apropiado. Un texto que, a la vez, requiere su tiempo y exploración, una y otra vez, para percibir su riqueza, sus voces e insinuaciones. Textos que incitan a una experiencia suspendida en el tiempo acelerado y que requieren una particular convivencia.

Infortunadamente, leer se ha convertido en una mecánica actividad de conversión de trazos en sonidos, una actividad que tiene que ver más con la alfabetización entendida como inscripción de los sujetos en el dominio de ciertas técnicas, códigos y gramáticas. Inscripción que implicará sujeción. Un leer que, de esta forma, resulta progresivamente despojado de todo ejercicio de pensamiento.

Paulatinamente, el leer deja de ser un arte para hacerse fría técnica. Un arte necesita preparación, entrega, ser atrapado por la obra en la que se concentra; implica quedar absorto en ella. Un arte significa apreciar la obra por la obra y entregarse a ella; significa cierta mística, cierta acción de respeto sublimado; el arte requiere detenerse en la obra y entregar toda la existencia en ella ya que se convierte en el eje alrededor del cual todo gira, mucho más, cuando esa obra es — o tiene que ver con— la existencia misma. Por el contrario, una técnica no es más que un medio para otro fin; es un instrumento, generalmente insignificante, pues su valía radica en el fin al que se presta. Una técnica requiere conocimiento para dominarla, pero, luego de ello, se transforma en una acción repetitiva, mecánica, sometida. La atención, si la hay, está puesta en otro lado, en otro lugar. La atención ha sido desplazada.

¿Leer textos cortos?

Sabiamente, los griegos recomendaban leer a pocos autores, leer pocas obras, leer con el sentido de entrar en intimidad con los textos. Un leer para confrontar y dialogar, más que para acumular páginas (rollos, en estricto sentido) que pronto serían olvidadas. Un leer consagrado y detenido para combatir las tendencias hacia la inmediatez, lo efímero y superficial. De nada sirve leer mucho si dice o afecta poco. No es ese el

sentido de la lectura. Muy al contrario de las urgencias e impulsos contemporáneos, la lectura no se regiría por una exigencia acumulativa o expansiva. Se trata realmente de una experiencia. Un asunto de profundidad. Un asunto de intensidad más que de cantidad. El leer significa brindar una pausa en medio del ritmo inclemente del tiempo para propiciar un encuentro consigo mismo. Una interpelación, un diálogo, un espacio de intimidad. De modo que los griegos se anticiparon, una vez más, a la codicia que significa la lectura acumulativa, administrativa y de carácter burocrático que circunda por nuestras calles e instituciones. Una lectura puesta al servicio de otros fines con lo cual resulta instrumentalizada.

Dentro de esos pocos autores u obras, sugerían los maestros griegos, es necesario escoger los pasajes considerados como importantes y suficientes. Así lo recuerda Foucault en sus estudios alrededor del universo griego:

¿De qué sirven innumerables libros y bibliotecas en los que el propietario apenas encuentra la forma, a lo largo de su vida, de leer los rótulos? Una profusión de lecturas estorba el espíritu, pero no lo enriquece, y más vale, con mucho, consagrarse a una pequeña cantidad de autores que vagabundear por doquier. (SÉNECA apud FOUCAULT, 2009, p. 337)

El objeto de la lectura es enriquecer el espíritu; no es ni acumular ni entretener (pasar el tiempo). No es tanto un asunto de tener o poseer, como de *encontrarse*. Razón por la cual se hace experiencia. Podríamos preguntarnos con los griegos: ¿Cuál es el verdadero valor del leer: la cantidad o la afectación? Leer poco implica seleccionar muy bien lo que se lee. Seleccionar los fragmentos, pasajes, autores y textos que se consideran relevantes. Claramente, este es un contrasentido en medio de las múltiples dinámicas, proyectos y esfuerzos por acercarnos y acercar a otros a la lectura. No obstante, allí radica la cuestión y la necesidad de repetirnos la pregunta: ¿Cuál es el verdadero valor del libro?, ¿cuál es el sentido del leer?, ¿para qué leer? El contrasentido y algo de escándalo en el llamado a

seleccionar lo que se lee, radica en que la lectura y el número de páginas leídas se han hecho sinónimos. No obstante, como se ha venido señalando, leer no es almacenar ni amontonar, leer no es solo cuestión de adquirir información. Leer mucho no es sinónimo de leer. Ni leer poco significa dejar de leer. Puede significar, por el contrario, leer a profundidad, entregarse a la lectura, despertar el deseo de dialogar con los textos y autores y, con ello, acentuar la capacidad modificante de la experiencia de la lectura. La cuestión está, es preciso insistir en ello, en el tipo de relación que se establece con la lectura, con la palabra escrita, con los autores.

El tipo de lectura que practican las escuelas griegas privilegia la preocupación en torno a la modificación de lo que se es, la modificación de sí, más que el dominio de las ideas, conceptos y argumentos de aquello que reposa en los libros. Entre otras, porque más que teorías, en los libros reposan lecciones, lecciones para la vida. No es un asunto exclusivo de conocimiento lo que está en juego, es un asunto “ético”, existencial. El conocimiento ha de estar en función de los modos de vivir y no a la inversa, es decir, los modos de vida no han de estar sometidos a la producción y acumulación de conocimiento convertido en información. Esto último parece ser lo propio de la sociedad de la información, el conocimiento y el rendimiento. Por su parte, el objetivo de la lectura filosófica, la lectura cuidada y hecha experiencia, es despertar una meditación (FOUCAULT, 2009, p. 338)⁶. Nuevamente, más que dominar un autor o cuerpo de doctrinas, la cuestión del leer se orienta a la modificación, la confrontación, al cuidado de sí y de los otros.

A este respecto vale la pena retomar las apreciaciones de Foucault en torno a la práctica de la meditación como ejercicio filosófico en las escuelas griegas. *Melete*, raíz griega del vocablo latino *meditatio*, refiere a ejercicio. La meditación en el mundo greco-latino se distancia de la acepción moderna dada al término en su marcado acento de pasividad.

⁶ Es importante insistir, una y otra vez, que filosofía desde esta perspectiva modulada por autores como Foucault (2009) y Hadot (1998, 2006) se asume como modo de vida, estética de la existencia e inquietud de sí (*epimeleia heautou*). Algunas de estos planteamientos son trabajados y ampliados en Espinel (2017, 2016, 2014) y Espinel y Pulido (2016).

Meletan se aproxima mucho a otra noción: *gymnazein* que significa ejercitarse, “entrenarse en”. Con una pequeña diferencia y es que este ejercitarse se hace en relación con una prueba externa. En términos generales, entrenarse para una competencia con otro. Por su parte, *meletan* refiere a un ejercicio de pensamiento, “ejercicio *en el* pensamiento” precisa Foucault (2009, p. 338).

En la acepción moderna, la meditación se refiere a dar vueltas sobre un mismo tema o idea.

Concepto que entendemos más bien como intento de pensar con una intensidad particular en algo, sin profundizar su sentido; o bien, dejar que el pensamiento se despliegue en un orden más o menos regulado a partir de la cosa en la cual se piensa. (FOUCAULT, 2009, p. 339)

Mientras que, continúa Foucault, *meletan* es hacer un ejercicio de apropiación, apropiación de un pensamiento. Por tanto, la lectura filosófica, la lectura hecha experiencia, no se interesa tanto por lo que quiso decir el autor — lo cual no significa que ello no se tenga presente—, como en lo que me dice a mí como lector, cómo me interpela, qué cuestiones suscita. Allí está el acento de la lectura asumida como ejercicio y modificación. Y es que es en realidad eso, un acento, un foco, un enfocar la atención lo cual no implica desentendimiento del autor, de sus ideas ni de la tradición. No hay una verdad oculta en el texto que deba ser descifrada, por eso no es solamente un trabajo exegético. El leer funda y cultiva la relación entre el texto y el lector por lo cual no es sobredeterminación del texto sobre quien lee, ni monólogo del lector consigo mismo. Por ende, es experiencia en la que entran en diálogo los planteamientos del texto con los interrogantes del sujeto lector que se deja interpelar por el texto. Y es esta intención la que motiva la lectura filosófica, pues su interés no se enmarca tanto en la erudición como en la acción del texto y la trascendencia del leer en el entramado existencial de quien lee.

Apropiación que consiste en hacer que, a partir de esa cosa verdadera, uno se convierta en el sujeto que piensa la verdad y, a partir de ese sujeto que piensa la verdad, llegue a ser un sujeto que actúa como corresponde. Ése es el sentido del ejercicio de *meditatio*. (FOUCAULT, 2009, p. 339)

Un sujeto de la verdad; es decir, un sujeto sujetado a la verdad (verdad que opera como principio de acción) y un sujeto que actualiza, en su acción, dicha verdad. La hace, la construye, la afirma, le da vida en su propia vida (sujetivación). Siguiendo esta doble función entre sujeción y sujetivación, Foucault señala un segundo rasgo propio de esta *meditatio*, relacionado con una especie de experiencia de identificación. “Me refiero a esto [precisa Foucault]: en el caso de la *meditatio*, se trata no tanto de pensar en la cosa misma sino de ejercitarse en la cosa en la cual se piensa” (FOUCAULT, 2009, p. 339). Reconocer la verdad y hacerse verdad. Hacerse sujeto *de la* verdad y, a la vez, hacerse sujeto *en la* verdad.

Es un ejercicio que se despliega en el ámbito del sujeto, no del conocimiento ni de los sistemas teóricos. No es el sujeto jugando con su pensamiento, dándole vueltas a las ideas que ya supone poseer; ciertamente, es en la dirección contraria: desde el pensamiento al sujeto. Es el pensamiento actuando sobre las formas de ser del sujeto. Es, en definitiva, el pensamiento dando forma al sujeto.

Descentramiento y derrumbamiento de la rígida uniformidad que se pretende otorgar al sujeto moderno mostrando que se puede ser uno y varios a la vez, en el sentido de estar dispuesto y exponerse a dejar de ser lo que se es para ser otro, dejarse afectar e interpelar, en suma, abrirse y desdoblarse para dialogar con esas otras voces (propias y ajenas). Modificarse, hacerse. Un actuar sobre sí que tiene que ver con la plasticidad de la existencia humana de la que ya nos hablaba Nietzsche (2002) en sus *Consideraciones intempestivas*.

La *meditatio* debe permitir al sujeto ponerse en la situación de otro. Ponerse en cierta situación para ponerse a “prueba” a sí mismo, ese es el objetivo de la “experiencia de la identificación” que atraviesa la práctica meditativa.

Y esto da cuenta del efecto que se espera de la lectura: no se trata de comprender lo que quiere decir un autor sino de la constitución para sí de un equipamiento de proposiciones verdaderas, que sea efectivamente nuestro. (FOUCAULT, 2009, p. 340)

La ampliación de las fronteras del conocimiento se ata a la modificación de sí, de lo contrario dicha apertura carece de fondo, de sentido. A diferencia de la manera como se entiende y practica la lectura en la mayoría de centros académicos y espacios de trabajo intelectual, en aquel modo de lectura que aquí se ha señalado como filosófica para nombrar ese tipo particular de relación con los textos que practican las escuelas griegas, lo importante en la acción de leer no es quién lo dice, cómo lo dice y, ni siquiera, qué dice, sino *qué me dice*. ¿Qué me dice a mí como sujeto? Esa es la clave de la lectura en tanto ejercicio personal y experiencial (vivencial).

Escritura y ejercicio de sí

La escritura, bajo estas mismas coordenadas, significa una escritura de sí. Escribir, desde la lógica de la experiencia, es hacerse, modificarse. Se escribe, sobre todo, para afectar la vida en su inmediatez. Generalmente, no son grandes sistemas los que intenta recoger la escritura en el universo greco-latino, sino proclamas y principios que permitan interpelar la existencia, examinarla y propiciar la atención constante sobre ella. Cuidar de sí. Al final, el libro más valioso que se escribe es, en este sentido, la propia existencia. De modo que, tanto la escritura como la lectura se convierten en medios para la meditación de la que nos hablaban los griegos y que Foucault resalta.

Escribir se hacía un precepto fundamental que debía acompañar la lectura. La escritura, dice Séneca, da cuerpo a las sentencias y máximas que se leen. “la lectura recoge *orationes, logoi* (discursos, elementos del

discurso); hay que hacer con ellos un *corpus*. *Corpus* que la escritura va a constituir y consolidar” (FOUCAULT, 2009, p. 341). La escritura brinda espesura a las enseñanzas que se han leído, da forma a las lecciones, las hace propias. Epicteto, por su parte, señala que “hay que meditar (*meletan*), escribir (*graphein*) y entrenarse (*gymnazein*)” (FOUCAULT, 2009, p. 341).

Puede afirmarse con Foucault que la escritura tiene dos usos o efectos simultáneos. Por un lado, un uso para sí que se asocia con la asimilación de las enseñanzas que han sido leídas y meditadas. Organización e incorporación de aquello sobre lo que se piensa y medita.

Puesto que, en el mero hecho de escribir, precisamente, asimilamos la cosa misma en que pensamos. La ayudamos a implantarse en el alma, la ayudamos a implantarse en el cuerpo, a convertirse en una especie de hábito o, en todo caso, de virtualidad física. (FOUCAULT, 2009, p. 341)

El otro uso es el que tiene que ver con los otros. Las notas de clase o las notas que se toman de las lecturas y conversaciones se llaman en griego *hypomnemata*: soportes de recuerdos, anotaciones para no olvidar. No se copiaba todo ni literalmente (sería imposible en el medio griego y la tecnología escritural de entonces)⁷. Se escribía la estructura de los argumentos o los principios más importantes para luego ser meditados, repetidos y servir como técnica mnemotécnica para no olvidar ni los discursos ni las enseñanzas. Más que fidelidad, se buscaba hacer permanecer en la memoria los principios vitales y “estructura de los argumentos”. De suerte que el ejercicio de la escritura apuntaba a la elaboración de estas notas de clase o anotaciones personales (*hypomnemata*) para ayudar a otros, tanto presentes como ausentes, a recordar o enterarse de tales enseñanzas. De modo que la escritura también lleva consigo un compromiso con los otros.

⁷ A este respecto resultan sumamente ilustrativos los trabajos de Sergio Pérez Cortés (2005, 2009).

El acto de escribir refleja la acción de un pensamiento que se confiesa a sí mismo, que se reconoce, incluso, en la perplejidad. Escribir no solo ayuda a dilucidar y organizar las ideas y convicciones, sino también ayuda a reconocer lo que no se sabe, confesar la incertidumbre, dar forma a las inquietudes e interrogantes. Ciertamente, se trataría de una estrategia para hallar la ignorancia inaugural de la filosofía: saber que no se sabe. Así que la pregunta, la inquietud y la duda también se hallan y moldean en el ejercicio de escribir.

Provocaciones finales: habitar la pregunta, apalabrar las inquietudes

Sabemos que las respuestas, cierto tipo de respuestas, tienden a enmudecer, sobre todo por el tono con el que son proferidas. Respuestas que provienen de la autoridad de la certeza. La filosofía, misma que resulta involucrada en la lectura que se ha venido señalando como filosófica, en tanto arte de preguntar tiene como tarea cultivar el oficio de aprender a elaborar nuestras preguntas más que a memorizar respuestas. Lo segundo es un acto mecánico que en nada exige el pensamiento. Lo primero, por oposición, es la acción natural del pensar.

Deleuze, en conversación con Claire Parnet, hace la siguiente advertencia. “Las preguntas, como cualquier otra cosa, se fabrican. Y si no os dejan fabricar vuestras preguntas, como elementos tomados de aquí y de allí, si os las «plantea», poco tenéis que decir” (DELEUZE; PARNET, 2013, p. 5). El preguntar no es algo que se enseñe, como tampoco se enseña a pensar. El preguntar, como el pensar, es algo que se aprende, que se experimenta y convive. Convivir significa la presencia y rostro del otro, pero no un otro que usurpa lugares ni voces; es un otro que acompaña desde la diferencia, dialoga y comparte. Es un otro que interpela y muestra. En consecuencia, toda pregunta como toda experiencia, está habitada y atravesada por otras voces, otras compañías. El acto de preguntar, por tanto, consiste en hacer espacio, dar un lugar a esas otras presencias.

Ahora bien, se trata de múltiples voces que dan lugar a diversas formas de preguntar. De hecho, hay preguntas que podemos nombrar como conceptuales. Esas son preguntas que se preocupan por el contenido y la claridad de los planteamientos expuestos. Es una pregunta que busca ahondar en el texto, su verdad y consistencia. Es una pregunta que busca garantizar el aprendizaje, enmendar los errores y superar los vacíos. En últimas, su objetivo es comprender lo que no se ha comprendido. Un segundo grupo son la que denominaremos como preguntas retóricas. Son aquellas preguntas que buscan reafirmar lo que ya se sabe. Son certezas y convicciones revestidas bajo la forma de interrogante. En efecto, se trata de formulaciones que pretenden ampliar lo ya sabido mediante su confirmación y relación con nuevos contenidos. Estas son preguntas que exploran territorios previamente demarcados, razón por la cual se convierten en senderos seguros y tranquilos.

Por último, dentro de este ejercicio que quizás deba continuar en otro momento, nos encontramos con la pregunta infantil. Estas son cuestiones que, lejos de confirmar lo ya sabido o de acumular verdades, surgen del asombro, entusiasmo, de la inquietud y la curiosidad. Un especial ánimo que, aunque exige respuestas en medio de los interrogantes que le rodean, lo que menos le interesa es recibir a cambio verdades, soluciones o certezas. Acaso porque su valor reside en el surgimiento mismo de la inquietud, en la posibilidad de descubrir el interrogante y darle voz, brindarle forma, *apalabrarlo*. En este sentido, la pregunta infantil no es pronunciada para ser intercambiada por respuestas categóricas que bajo su imponencia anulen o cierren toda posibilidad a otras preguntas.

Ciertamente, existe un tipo de respuestas que se pronuncian para no dejar “lugar a dudas”, razón por la cual terminan por enmudecer e inmovilizar. En el silenciamiento que producen, nutren y perpetúan la dependencia, la autoridad y la superioridad. Esta es una respuesta que luce su jerarquía mientras acalla a sus subordinados, carentes e inferiores como efecto de aquella “razón explicadora” que Jacotot, el maestro ignorante, ayuda a denunciar (RANCIÈRE, 2007). Por su parte, la pregunta infantil

es apertura, deseo, inquietud. Es una pregunta que involucra el ser mismo, y no solo la ambición racional de expandir las fronteras del conocimiento o constatar el entendimiento ya asumido. Por ende, cabe preguntar, una vez más y de otro modo al cierre de estas líneas, ¿es posible una respuesta infantil, poblada de infancia? ¿Es posible una lectura infantil, inspirada por la interpelación y la confrontación de sí? ¿Es posible una escritura infantil ocupada de la escritura de sí?

Recogiendo lo dicho hasta aquí a manera de provocación final, hay un universo en el que las preguntas se conjugan con la experiencia, hay un tono en el que las inquietudes se hacen experiencia, y no solo raciocinio o transferencia de información. Preguntas tan profundas y auténticas, para las que seguramente no habrá respuestas, tan solo más preguntas. Preguntas que se hacen movimiento, devenir, modificación. Son de aquel tipo de preguntas, tan íntimas e intensas, que no abandonan nunca; tal como sucede con las preguntas de la filosofía y de la pedagogía. Un arte del que nunca dejamos de aprender, un arte hecho modo de vida, un arte convertido y conjugado en existencia. Estas son formas de interrogar más cercanas a lo que somos que a lo que conocemos o deseamos dominar. Por tanto, son inquietudes hechas potencia, posibilidad, imaginación. Preguntas mutadas en invitación y que atraviesan ese tipo de relación con los textos que hemos rastreado desde la noción de ética entendida como práctica de sí sobre sí. Aquella ética de la palabra (leída y escrita) que arroja a la existencia y los modos de vivir.

Podríamos arriesgar una síntesis enfatizando que hay preguntas preocupadas por la acumulación y exactitud; preguntas que son superadas por sus respuestas. Pero también podemos decir que hay preguntas que reciben respuesta en su justo momento y de la manera adecuada. Respuestas precisas a preguntas concretas. Y, junto a ellas, un tercer tipo de preguntas que nunca se cierran, no desaparecen pues siempre aparecen. Son preguntas que no se formulan para ser superadas o conjuradas, puesto que son preguntas modeladas para avivar, alterar, provocar. Más que claudicar inculcan el pensar, el dar qué pensar.

¿De qué tipo son las preguntas filosóficas? Y las pedagógicas ¿qué tipo de preguntas son? Es más: ¿qué hace pregunta a una pregunta? Puesto que si lo que comporta a una pregunta es la solicitud de una respuesta, hay

formas de preguntar que ya llevan implícita o camuflada su respuesta. Como se ha señalado, hay algunas preguntas que ya son respuesta a sí mismas. O mejor, hay formulaciones que se visten de pregunta, aunque ya contengan la respuesta. Entonces, ¿qué es preguntar?, ¿qué es responder? ¿qué es enseñar y qué investigar?, ¿pueden darse respuestas que, en lugar de zanjar, solucionar o sellar las discusiones y los interrogantes, permitan abrirlos, continuarlos, habitarlos y reconfigurarlos?

A la luz de estas derivas en torno a la pregunta, asumen relevancia los interrogantes por la lectura y la escritura que han orientado estas reflexiones desde su inicio. ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? ¿Qué sucede con la lectura cuando es atravesada por estos modos de preguntar? ¿Qué tipo de atención requiere una lectura hecha interpelación, cuidado y práctica de sí sobre sí? ¿Qué tipo de relación establecemos con la lectura? ¿Qué tipo de relaciones cultivamos en aquellos a quienes damos a leer en medio de nuestro ejercicio docente? En suma, ¿para qué leer (o hacer leer) y para qué escribir (o hacer escribir) en el aula? Son preguntas que buscan insistir en el sentido de la lectura y la escritura en medio de nuestras prácticas escolares y escolarizadas. ¿Cómo hacer posible aquel tipo de lectura infantil comprometido con el cultivo permanente de la producción de sí?

Referencias

- ARENDDT, Hannah. *Los orígenes del totalitarismo*. México: Taurus, 2004.
- CANGUILHEM, Georges. *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- DE LAS CASAS, Bartolomé. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Madrid: Editorial EDAF, 2005.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Valencia: Pretextos, 2013.
- ESPINEL, Oscar. De regreso al taller. Notas alrededor de la ontología del presente. In: PULIDO, Oscar y Espinel, Oscar (Comps.). *Formas y expresiones metodológicas en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC, 2017. pp. 107-132.
- ESPINEL, Oscar. Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, Montevideo, v. 2, n. 8, p.1-16, 2014. Disponible em: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/175>. Acesso em: 24 maio 2023.

- ESPINEL, Oscar. Sobre la idea de una educación filosófica. In: ESPINEL, Oscar (Ed.). *Pensar a la intemperie*. Ensayos filosóficos. Bogotá: Uniminuto. Dirección de investigaciones, 2016. p. 15-34.
- ESPINEL, Oscar; PULIDO, Oscar. Educación filosófica e inquietud de sí. Diálogos entre Estanislao Zuleta y Pierre Hadot. In: KOHAN, Walter; LOPEZ, Sammy; MARTINS, Fabiana (Orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Rio de Janeiro: Editorial Nefi, 2016. p. 439-450.
- ESPINEL, Oscar; PULIDO, Oscar. Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, Bogotá D.C., v. 34, n. 69, p. 121-142, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph34-69.efee>. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/20264>. Acesso em: 24 maio 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- HADOT, Pierre. *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- HADOT, Pierre. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ediciones Siruela, 2006.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial, 2016.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Consideraciones Intempestivas 1873–1876*. Buenos Aires: Alianza, 2002.
- ONFRAY, Michel. *Escultura de sí*. Madrid: Errata Naturae Editores, 2014.
- PÉREZ CORTÉS, Sergio. *Escribas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2005.
- PÉREZ CORTÉS, Sergio. *Palabras de filósofos*. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua. México: Siglo XXI, 2009.
- PULIDO, Oscar; ESPINEL, Oscar. Las máscaras de la experiencia. In: PULIDO, Oscar (Coord.). *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC, 2020a. p. 31-58.
- PULIDO, Oscar; ESPINEL, Oscar. Peligrosidad, problematización y seducción. In: PULIDO, Oscar (Coord.). *Experiencia, ética y sujeto en el último Foucault*. Tunja: Editorial UPTC, 2020b. p. 9-30.
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros el Zorzal, 2007.

Data de registro: 22/07/2022

Data de aceite: 13/12/2022

FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO

1. Permutas com periódicos nacionais
2. Permutas com periódicos internacionais
3. Doações nacionais
4. Doações internacionais

PERMUTAS NACIONAIS

1. **Analytica.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seminário Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro – RJ.
2. **Caderno de Educação.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Biblioteca da Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
3. **Cadernos de Estudos Sociais.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
4. **Cadernos de Filosofia Alemã.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
5. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.
6. **Cadernos Nietzsche.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Grupo de Estudos Nietzsche. São Paulo – SP.
7. **Ciência & Trópico.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife – PE.
8. **Coletânea.** Faculdade São Bento. Rio de Janeiro – RJ.
9. **Conjectura.** Universidade de Caxias Do Sul. Caxias do Sul – RS.
10. **Direito & Paz.** Centro UNISAL; Biblioteca. Lorena – SP.
11. **Discurso.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. São Paulo – SP.
12. **Dois Pontos.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
13. **Educação e Pesquisa.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo – SP.
14. **Educação e Realidade.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre – RS.
15. **Educação em Foco.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG.

16. **Educação em Foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora – MG.
17. **Educação em Questão.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Natal – RN.
18. **Educação em Revista.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte – MG.
19. **Educar em Revista.** Universidade Federal do Paraná. Curitiba – PR.
20. **Em Aberto.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
21. **Espaço Pedagógico.** Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo – RS.
22. **Espaço.** Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro – RJ.
23. **Estudos Avançados.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. São Paulo – SP.
24. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo – SP.
25. **Estudos Filosóficos.** Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rei – MG.
26. **Estudos Teológicos.** Escola Superior de Teologia. São Leopoldo – RS.
27. **Hypnos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP.
28. **Impulso.** Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba – SP.
29. **Inter Ação.** Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Goiânia – GO.
30. **Kriterion.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte – MG.
31. **Leitura: Teoria e Prática.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Biblioteca. Campinas – SP.
32. **Linhas Críticas.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília – DF.
33. **Lumen Veritatis.** Faculdade Arautos do Evangelho. São Paulo – SP.
34. **Manuscrito.** Universidade Estadual de Campinas. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. Campinas – SP.

- 35.**Momento.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Educação e Ciências do Comportamento. Rio Grande do Sul – RS.
- 36.**Principia.** Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Epistemologia e Lógica. Florianópolis – SC.
- 37.**Princípios.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Filosofia. Natal – RN.
- 38.**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília – DF.
- 39.**Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Direito. Belo Horizonte – MG.
- 40.**Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT.
- 41.**Revista de Educação Pública.** Universidade Federal do Mato Grosso. Curso de Mestrado em Educação Pública. Cuiabá – MT.
- 42.**Revista de Filosofia: AURORA.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Biblioteca Central – Setor de Intercâmbio. Curitiba – PR.
- 43.**Revista de Informação Legislativa.** Senado Federal. Brasília – DF.
- 44.**Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo – SP.
- 45.**Revista Econômica do Nordeste.** Banco do Nordeste do Brasil. Fortaleza – CE.
- 46.**Revista Educação Especial.** Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS.
- 47.**Revista Filosofazer.** Instituto Superior de Filosofia Berthier. Passo Fundo – RS.
- 48.**Scintilla.** Revista de Filosofia e Mística Medieval. Campo Largo – PR.
- 49.**Síntese.** Faculdade de Filosofia da Companhia de Jesus. Belo Horizonte – MG.
- 50.**Sitientibus.** Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana – BA.
- 51.**Tabulae.** Faculdade Vicentina. Curitiba, PR.

52. **Teocomunicação.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS.
53. **Terra e Cultura.** Centro Universitário Filadélfia. Londrina – PR.
54. **Transformação.** Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília – SP.
55. **Universidade e Sociedade.** Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Maringá – PR.

PERMUTAS INTERNACIONAIS

1. **Allgemeine Zeitschrift für Philosophie.** Universität Hildesheim, Institut für Philosophie. Stuttgart, Alemanha.
2. **Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
3. **Analogia Filosófica; Revista de filosofía.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
4. **Anamnesis: Revista de Teología.** Revista Analogia/Revista Anamnesis. México, DF.
5. **Arquipélago.** Série Filosofia. Universidade dos Açores. Açores, Portugal.
6. **Brasilien Dialog.** Institut für Brasilienkunde. Mettingen, Alemanha.
7. **Concordia: internationale zeitschrift für philosophie.** Lateinamerikareferat. Missionswissenschaftliches Institut Missio e.V. Postfach, Aachen.
8. **Contrastes: revista interdisciplinar de filosofía.** Universidad de Málaga. Málaga, Espanha.
9. **Convivium.** Universität de Barcelona. Barcelona, Espanha.
10. **Crítica.** Instituto de Investigaciones Filosóficas - UNAM. México, DF.
11. **Cuadernos Hispanoamericanos.** Agencia Española de Cooperación Internacional. Madrid, Espanha.
12. **Cuadernos Salmantinos de Filosofía.** Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, Espanha.
13. **Cultura.** Revista de Historia e Teoria das Ideias. Universidade Nova de Lisboa, Centro de História da Cultura. Lisboa, Portugal.
14. **Deutschland.** Deutschland, Frankfurter Societaets-Druckerei GmbH. Frankfurt, Germany.
15. **Dialógica.** Centro de Información y Documentación; Instituto Pedagógico de Maracay. Maracay, Venezuela.

16. **Dialogo Filosofico.** Dialogo Filosofico. Madrid, Espanha.
17. **Diánoia.** Anuario de Filosofía. Instituto de Investigaciones Filosóficas – UNAM. México, DF.
18. **El Ciervo.** Publicaciones de El Ciervo AS. Barcelona, Espanha.
19. **Espacios En Blanco: Serie Indagaciones.** Universidad Nacional del Centro de la Provincia De Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
20. **Espiritu.** Instituto Filosofico de Balmesiana. Barcelona, Espanha.
21. **Estudios Filosoficos.** Instituto Superior de Filosofia de Valladolid. Valladolid, Espanha.
22. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y el Caribe.** Institute for Latin American History and Culture, Tel Aviv University
23. **Graswurzel Revolution.** GWR-Vertrieb. Nettersheim, Alemanha.
24. **Harvard Educational Review.** Cambridge, MA, Estados Unidos.
25. **Iberoamericana.** Ibero-amerikanisches Institut. Berlin, Alemanha.
26. **Ideas y Valores.** Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
27. **Ila Latina.** Ila Zeitschrift der. Bonn, Deutschland.
28. **International Review of Education.** Unesco Institute for Education. Hamburg, Germany.
29. **Isegoría.** Instituto de Filosofía. Madrid, Espanha.
30. **Isidorianum.** Centro de Estudios Teologicos de Sevilla. Sevilla, Espanha.
31. **Journal of Indian Council of Philosophical Research.** Indian Council of Philosophical Research. New Delhi, India.
32. **Journal of the Faculty of Letters.** University of Tokyo. Tokyo, Japão.
33. **Journal of Third World Studies.** Association of Third World Studies. Americus, Georgia, EUA.
34. **Letras de Deusto.** Universidad de Deusto. Bilbao, Espanha.
35. **Logos.** Universidad La Salle. Mexico, D.F.
36. **Noein.** Revista de la Fundación Decus. La Plata, Argentina.
37. **Paedagogica Historica.** Universiteit Gent. Gent, Belgica.
38. **Pensamiento; revista de investigación e información filosófica.** Librería Borja. Barcelona, Espanha.

39. **Perfiles Educativos.** Universidad Nacional Autonoma De Mexico. Mexico, D.F.
40. **Quest Philosophical Discussions.** Quest. Eelde, Netherlands.
41. **Relaciones.** Colegio de Michoacán. Michoacán, México.
42. **Religi3n y Cultura.** Religi3n y cultura. Madrid, Espanha.
43. **Review.** Fernand Braudel Center. Binghamton, N. Y.
44. **Revista Agustiniana.** Revista agustiniana. Madrid, Espanha.
45. **Revista Ciencias de la Educaci3n.** Universidad de Carabobo. Carabobo, Venezuela.
46. **Revista Critica de Ci4ncias Sociais.** Coimbra, Portugal.
47. **Revista Cubana de Educaci3n Superior.** Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.
48. **Revista da Faculdade de Letras.** Universidade do Porto. Porto, Portugal.
49. **Revista de Filosofía.** Servicio de Canje, Biblioteca de la Universidad Complutense. Madrid, Espanha.
50. **Revista de Filosofía.** Universidad del Zulia, Centro de Estudios Filos3ficos Adolfo Garcia Diaz. Maracaibo, Venezuela.
51. **Revista de Filosofía.** Universidad Iberoamericana. Mexico, D.F.
52. **Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica.** Universidad de Costa Rica. San Jose, Costa Rica.
53. **Revista de Historia das Id4ias.** Instituto de Historia e Teoria das Id4ias. Coimbra, Portugal.
54. **Revista de Orientacion Educacional.** Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educacion. Valparaiso, Chile.
55. **Revista Educacion y Pedagogia.** Universidad de Antioquia, Facultad de Educaci3n. Medell3n, Colombia.
56. **Revista Espa3ola de Pedagogía.** Instituto Europeu de Iniciativas Educativas. Madrid, Espanha.
57. **Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe.** CEDLA Library. Amsterdam, The Netherlands.
58. **Revista Filosofica de Coimbra.** Universidade de Coimbra. Porto, Portugal.

59. **Revista Irice.** Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educacion. Rosário, Argentina.
60. **Revista Portuguesa de Educação.** Universidade do Minho. Braga, Portugal.
61. **Revista Portuguesa de Filosofia.** Universidade Católica Portuguesa. Braga, Portugal.
62. **Revue des Sciences de L' Éducation.** FCAR-CRSH. Quebec, Canada.
63. **Salesianum.** Universita Pontificia Salesiana. Roma, Italia.
64. **Schede medievali.** Oficina di Studi Medievali. Palermo, Italia.
65. **Segni e Comprensione.** Dipartimento di Filosofia. Università degli Studi. Lecce, Itália.
66. **Suplemento antropológico.** Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción. Asunción, Paraguai.
67. **Synaxis.** Studio Teologico S. Paolo. Facoltà Teologica di Sicilia. Catania, Itália.
68. **Taula.** (quaderns de pensament). Universitat de les Illes Balears. Palma, Illes Balears, Espanha.
69. **Teoria de la educación.** Universidad de Salamanca. Salamanca, Espanha.
70. **Theoria.** Universidad del País Vasco. San Sebastián, Espanha.
71. **Topicos.** Cadernos Brasil-Alemanha. Bonn, Deutschland.
72. **Tópicos: Revista de Filosofia.** Universidad Panamericana. Mexico, D.F.
73. **Universidades.** Union de Universidades de America Latina. Coyoacan, Mexico.
74. **Utopía y Praxis Latinoamericana.** Universidad del Zulia. Consejo de Desarrollo Científico. Maracaibo, Venezuela.
75. **Yachay.** Universidad Católica Boliviana. Cochabamba, Bolivia.
76. **Zeitschrift fur Kritische Theorie.** Zuklampen Verlag. Luneburg, Alemanha.

DOAÇÕES NACIONAIS

Bibliografia Brasileira de Educação
Inep/MEC - Brasília – DF

Biblioteca do Senado Federal
Brasília – DF

Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro – RJ

CEDOC – Centro de Documentação
Recife – PE

Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro
Salvador – BA

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
Brasília – DF

Library of Congress Office
Rio de Janeiro – RJ

Membros dos Conselhos Editorial e Consultivo

Sumários de Revistas Brasileiras
Fundação de Pesquisa Científica de Ribeirão Preto
Ribeirão Preto – SP

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPEd (UERJ)
Rio de Janeiro – RJ

DOAÇÕES INTERNACIONAIS

Academia Colômbiana de Investigacion y Cultura
Bogotá – Colômbia

Boletín Bibliográfico do Instituto Aleman de Ultramar
Deutsches Übersee-Institut
Hamburg – Alemanha

Brasilien Dialog
Institut Für Brasilien Kunde
Mettingen – Alemanha

Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”
Cusco – Peru

CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultural
Buenos Aires – Argentina

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales
Buenos Aires – Argentina

Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Cuenca
Cuenca – Equador

IRESIE – Banco de Datos sobre Educación Iberoamericana
Coyoacán – México

Librería Editorial Salesiana S.A.
Los Teques – Venezuela

Repertoire Bibliographique de la Philosophie
Institut Supérieur de Philosophie
Louvain-la-Neuve – Bélgica

SEX – Population and Politics
Madri – Espanha

SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre
Paris – France

The Philosopher's Index
Philosopher's Information Center
Ohio – U.S.A

Universidade Nacional de Córdoba
Facultad de Filosofía y Humanidades
Córdoba – Argentina

INDEXAÇÃO EM REPERTÓRIOS

Artigos publicados em “Educação e Filosofia” são repertoriados no:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEIX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Artikel, die in “Educação e Filosofia” erscheinen, warden aufgenommen in dem:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

Articles appearing in “Educação e Filosofia” are indexed in the:

1. Repertoire Bibliographique dela Philosophie – Louvain, Bélgica (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index , do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropologia Filosofica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (http://diadorim.ibict.br/);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (http://educa.fcc.org.br/);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (https://philpapers.org/).

Articles publiés dans la revue “Educação e Filosofia” sont repertoriés dans le:

1. Repertoire Bibliographique de la Philosophie – Louvain, Belgique (www.rbif.ucl.ac.be),
2. The Philosopher’s Index, do Philosophy Documentation Center – Ohio, U.S.A. (www.philinfo.org),
3. CIAFIC – Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultura – Buenos Aires, Argentina (www.ciafic.edu.ar);
4. SHS/DC – Unesco Social and Human Sciences Documentation Centre – Paris, França (www.portalunesco.org);
5. IRESIE – Banco de Dados sobre Educación Iberoamericana – Coyacán, México (www.unam.mx/cesu/iresie);
6. LATINDEX – UNAM – México (www.latindex.unam.mx),
7. Biblioteca Brasileira de Educação /INEP-MEC – Brasília, Brasil (www.migre.me/8b5bJ),
8. Sumários de Revistas Brasileiras – Ribeirão Preto, Brasil (www.sumarios.org),
9. DIADORIM – Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras (<http://diadorim.ibict.br/>);
10. EDUC@ – Indexador online de periódicos na área da Educação (<http://educa.fcc.org.br/>);
11. PhilPapers Journal – Comprehensive index of the research literature in philosophy (<https://philpapers.org/>).

NORMAS PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES DIRETRIZES PARA AUTORES

Natureza das Colaborações

Educação e Filosofia aceita para publicação trabalhos originais nas áreas de Educação e Filosofia de autores brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos, que serão destinados às seções de artigos, dossiês, resenhas, traduções e entrevistas. Traduções serão eventualmente solicitadas ou aceitas pelo Conselho Editorial.

A Revista Educação e Filosofia somente recebe e tramita para publicação, um trabalho original por vez para cada um dos autores ou coautores, brasileiros e estrangeiros, desde que doutores ou doutorandos.

Idiomas

Educação e Filosofia publica em português, inglês, espanhol, francês, italiano e alemão.

Identificação do(s) autor(es)

É obrigatória a supressão de qualquer identificação ou de qualquer forma de auto-remissão no arquivo que contém o trabalho a ser avaliado. Em arquivo separado (como documento suplementar: passo 4 do processo de submissão) deverão constar o título do trabalho, o nome completo do autor ou, quando for o caso, do autor principal e do(s) coautor(es), com a informação da qualificação acadêmica mais alta e a descrição da instituição na qual a obteve; descrição da ocupação e vinculação profissional atual; o link de acesso ao perfil do(s) autor(es) nas plataformas Lattes e Orcid, o endereço completo para contato, conforme exemplo abaixo:

Exemplo: A Questão Paradigmática da Pesquisa em Filosofia da Educação. João Brasileiro da Silva. Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Endereço: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais. CEP:22.222.222. Telefone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

Todos os autores e coautores devem ser informados e cadastrados no ato da submissão. Não são aceitas inclusões de coautoria durante o trâmite de avaliação do documento submetido.

Apresentação dos originais

A submissão será feita na página eletrônica da Revista no seguinte endereço: www.seer.ufu.br.

Visando assegurar a integridade da avaliação por pares cega, o texto deverá ser encaminhado sem a identificação do autor ou dos autores, tanto no corpo do texto quanto nas propriedades do arquivo eletrônico, feito em uma versão recente do programa Word do Microsoft Office. Para isso, os autores devem:

Excluir do texto nomes, substituindo com "Autor" e o ano em referências e notas de rodapé, em vez de nomes de autores, título do artigo, etc.

Em documentos do Microsoft Office, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do arquivo eletrônico (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

O texto deve ser configurado em formato A4, com entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 11. Para citações recuadas tamanho 10, com entrelinhas 1,0 (simples) com recuo de 4 pts. Para resumos fonte Times New Roman, tamanho 10, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,5. Para referências fonte Times New Roman, tamanho 11, alinhamento justificado, com entrelinhas 1,0 simples, saltando um espaço entre cada referência.

Os textos deverão conter três resumos com configurações de entrelinhas 1,15, alinhamento justificado e fonte Times New Roman, com corpo tamanho 10. São obrigatórios os resumos em português e em inglês; e o terceiro resumo poderá ser em espanhol, em francês, em italiano ou na língua do autor. Cada resumo deverá ter no mínimo 100 e no máximo 200 palavras. Além disso, deve-se indicar de três a cinco palavras-chave nos respectivos idiomas.

Os textos deverão conter título (mesma configuração dos resumos) em três idiomas; sendo obrigatórios os títulos em português e em inglês e o terceiro título no mesmo idioma do terceiro resumo.

Extensão dos originais: artigos/de 15 a 40 páginas; resenhas/até 15 páginas; entrevistas/15 a 40 páginas; traduções/em conformidade com o original traduzido.

É vedado que o autor submeta um texto concomitante à Revista Educação e Filosofia e a outro periódico, sob pena de não aceitação de futuras contribuições suas.

Ilustrações

As ilustrações (fotos, tabelas e gráficos), quando forem absolutamente indispensáveis, deverão ser de boa qualidade, preferencialmente em preto e branco, acompanhadas das respectivas legendas.

Orientações específicas para o envio de colaborações relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos

Os artigos que comuniquem resultado de pesquisa com conteúdo que esteja vinculado aos termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 196/96, de 10 outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde) e suas normas complementares, deverão anexar `à colaboração encaminhada, obrigatoriamente, o protocolo de pesquisa devidamente revisado por Comitê de Ética em Pesquisa legalmente constituído, no qual conste o enquadramento na categoria de aprovado e, quando necessário, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS).

Quando oriundos de países estrangeiros, artigos que comuniquem resultados de pesquisa envolvendo seres humanos deverão seguir as normas quanto às questões éticas em pesquisa que vigorem no país da instituição à qual esteja vinculado o autor - ou autor principal, no caso de publicação coletiva.

Referências bibliográficas

Devem conter, no mínimo, os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas atualizadas da ABNT ou de outro sistema coerente e reconhecido pela comunidade científica internacional. Colaborações que não contenham as referências bibliográficas ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.

Nota de Rodapé

As notas de rodapé, caso utilizadas, deverão ser numeradas e inseridas pelo Word for Windows e aparecer no pé de página em fonte Times New Roman, tamanho 9, com alinhamento justificado.

Avaliação dos textos

Os originais serão avaliados anonimamente por especialistas, cujo parecer será comunicado imediatamente ao(s) autor(es). Os originais recusados

não serão devolvidos. Todo material destinado à publicação, encaminhado e já aprovado pela revista, não mais poderá ser retirado pelo autor sem a prévia autorização do Conselho Editorial. A revista se reserva o direito de realizar algumas etapas de tramitação (avaliação, revisão) em sistema próprio, ou via e-mail da revista, o que não impede os autores de entrar em contato com a revista para ter notícias (as mesmas notícias que podem ser encontradas dentro do sistema duplo cego) sobre o andamento do processo de tramitação avaliativa de seu texto.

Política anti-plágio

Conforme a Resolução Interna nº 11/2020 do Conselho Executivo da Revista Educação e Filosofia, e anexo 6 de seu regimento interno resolve:

Art. 1º. Os textos recebidos pela Revista Educação e Filosofia serão analisados por software anti-plágio no momento de sua submissão e da publicação. O relatório de análise obtido pelo programa será objeto de exame dos diretores de editoração.

Art. 2º. Havendo constatação de plágio, o texto será imediatamente recusado.

Art. 3º. Havendo constatação de auto plágio, a Revista obedecerá aos seguintes parâmetros:

- I. No caso de livros, capítulos de livros, artigos e textos de divulgação, poderá haver incidência de até 30% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

- II. No caso de textos já publicados em anais de eventos, será admissível uma incidência de 50% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá

ainda constar em nota a referência da primeira publicação. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

III. No caso de textos que já estão disponíveis ao acesso público em repositórios de dissertações e teses, será admissível uma incidência de 70% de auto plágio, excluindo-se do referido percentual as citações e referências. Deverá ainda constar em nota a referência ao repositório. Se esse limite for ultrapassado, o artigo será recusado.

Art. 4º. Todos os casos não previstos nesta resolução ou os fatores supervenientes serão examinados pelo Conselho Editorial da Revista Educação e Filosofia.

Direito autoral e responsabilidade legal

Os trabalhos publicados são de propriedade dos seus autores, que poderão dispor deles para posteriores publicações, sempre fazendo constar a edição original (título original, Educação e Filosofia, volume, nº, páginas).

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ou à EDUFU.

Exemplares do (s) autor(es)

Cada trabalho publicado dará direito ao recebimento gratuito de dois exemplares do respectivo número da Revista, não sendo este quantum alterado no caso de contribuições enviadas conjuntamente por mais de um autor.

Contato

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brasil

Página na Internet: www.seer.ufu.br

Correio Eletrônico: revedfil@ufu.br

Telefone: (55) (34) 3239-4252

Exceções e casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Editorial

NORMS FOR SUBMISSIONS / GUIDELINES FOR AUTHORS

Kind of Submissions

Educação e Filosofia (Education and Philosophy) accepts original works for publication in the areas of Education and Philosophy by Brazilian and foreign authors who have a doctoral degree or are doctoral students. These works will be directed to the sections of articles, dossiers, reviews, translations, and interviews. Possible request for or acceptance of translations will be determined by the Editorial Board.

The Educação e Filosofia journal receives and processes for publication only one original paper per author or co-author per edition. Authors and co-authors, whether Brazilian or non-Brazilian, must have a doctoral degree or be doctoral students.

Languages

Educação e Filosofia publishes in Portuguese, English, Spanish, French, Italian, and German.

Identification of author(s)

The file that contains the work to be evaluated may not have any identification of the (co) author(s) or any manner of self-reference. A separate file (as a supplementary document: step 4 of the submission process) must contain the following information: the title of the work; the full name of the author or, if it be the case, of the main author and of the coauthor(s), with information on the highest academic qualification achieved and a description of the institution from which it was obtained; a description of current professional occupation and affiliation; the link for access to the author(s) profile(s) on the Lattes and Orcid platforms; and full address for contact, as shown in the example below:

Example: The Paradigmatic Question of Research in Philosophy of Education. João Brasileiro da Silva. Doctor in Education: History and Philosophy of Education by the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor of Philosophy of Education in the Pedagogy Course at the Universidade Federal de Uberlândia. CV: <http://lattes.cnpq.br/19f7e0729x3x9fx5>. <https://orcid.org/0sx0-0ss2-1xls-7xk1>. Address: Rua Afonso Pena, nº 99, apto. 9999, Bairro Brasil, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. CEP: 22.222.222. Telephone: (34) 3333-3333. Fax: (34) 5555-5555. E-mail: joaob_silva@xxxx.com.br

All authors and co-authors should have knowledge of the submission and be registered at the time of submission. Inclusions of co-authors are not accepted while the submitted document is being processed.

Presentation of original manuscripts

Material is to be submitted on the electronic page of the journal at the following address: www.seer.ufu.br.

Manuscripts should be submitted without identifying the author or authors, either in the body of the text or in the properties of the electronic file, to ensure the integrity of blind peer review. Manuscripts are to be sent in a recent version of Microsoft Office Word. To that end, authors should remove names from the text, replacing them with "Author" and the year in references and footnotes, instead of author names, article title, etc.

In Microsoft Office Word documents, the author identification should be removed from the properties of the electronic file (in the File > Properties menu), accessing through "File", on the main menu, and clicking in sequence on File >, Save As... >, Tools (or Options on MacBook) >, Security Options... >, Remove personal information from file upon saving >, OK >, Save.

Configuration of manuscripts should be A4 paper size, with 1.5 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 11. Indented

quotes should use font size 10, be single spaced, and have indentation of 4 pts. Abstracts should use Times New Roman font size 10, with 1.15 line spacing, and fully justified text. References should be in Times New Roman font size 11, with fully justified text, single spacing, and skipping one space between each reference.

The texts should contain three abstracts with 1.15 line spacing, fully justified text, and Times New Roman font size 10. Abstracts must be written in Portuguese and English; a third abstract may be in Spanish, French, Italian, or the language of the author. Each abstract should have a minimum of 100 and a maximum of 200 words. Authors should also provide from three to five keywords in the respective languages.

Texts should contain a title (same configuration as the abstracts) in three languages; titles must be in Portuguese and English and the third title in the same language as the third abstract.

Original texts should have the following lengths 15 to 40 pages for articles, up to 15 pages for reviews, 15 to 40 pages for interviews, and translations in accordance with the original text.

It is prohibited for an author to submit a text to the *Educação e Filosofia* journal and to another periodical at the same time, under penalty of non-acceptance of future contributions.

Illustrations

Illustrations (photos, tables, and figures), when absolutely indispensable, should be of good quality, preferentially in black and white, accompanied by respective captions.

Specific guidelines for sending submissions related to research involving human beings

Articles that communicate results of research with content connected with the terms of the Regulatory Guidelines and Standards for Research Involving Human Beings (Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos - Resolução 196/96, de 10 de outubro de 1996, of the Conselho Nacional de Saúde) and complementary standards must attach, with the submission, the research protocol duly reviewed by the legally constituted ethics in research committee showing the research has been approved and, when necessary, approval by the National Committee of Ethics in Research (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS).

Articles submitted from outside of Brazil that communicate results of research involving human beings must follow the standards regarding ethical questions in research in effect in the country of the institution with which the author is affiliated, or the main author in the case of a collective publication.

Bibliographical references

References should contain at least the authors and texts cited in the work and should be presented at the end of the text in alphabetical order, following the updated norms of the ABNT or other consistent system recognized by the international scientific community. Submissions that do not contain such bibliographical references or that present them in an incorrect manner will not be considered for examination and publication.

Footnotes

Footnotes, when used, should be numbered and inserted in Word for Windows and appear at the foot of the page in Times New Roman font size 9, with fully justified margins.

Evaluation of texts

Original texts will be evaluated anonymously by specialists, whose views will be immediately communicated to the author(s). Rejected originals will not be returned. All material destined for publication delivered to and already approved by the journal cannot be withdrawn by the author without previous authorization by the Editorial Board. The journal reserves the right to perform some steps of processing (evaluation, review) through its own system or through e-mail of the journal, but this does not impede authors from contacting the journal (the same information that can be found within the double-blind system) regarding the progress of the evaluation procedures of their texts.

Anti-plagiarism policy

According to Resolução Interna nº 11/2020 of the Executive Board of the Educação e Filosofia journal, and annex 6 of its internal regulations, it is determined:

Art. 1. Texts received by the Educação e Filosofia journal will be analyzed by anti-plagiarism software at the time of submission and publication. The report of analysis obtained by the program will be the object of examination of publishing directors.

Art. 2. If plagiarism is confirmed, the text will immediately be rejected.

Art. 3. If self-plagiarism is confirmed, the journal will observe the following parameters:

- I. In the case of books, book chapters, articles, and communications, up to 30% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. If this limit is exceeded, the article will be rejected.
- II. In the case of texts already published in annals of events, up to 50% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and

references from said percentage. A note making reference to the first publication should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

III. In the case of texts that are already available for public access in repositories of theses and dissertations, up to 70% self-plagiarism is permissible, excluding quotes and references from said percentage. A note making reference to the repository should also appear. If this limit is exceeded, the article will be rejected.

Art. 4. All cases not foreseen in this resolution or unanticipated factors will be examined by the Editorial Board of the *Educação e Filosofia* journal.

Copyright and legal responsibility

The works published are the property of their authors, who can make use of them for later publications, always citing the original publication (original title, *Educação e Filosofia*, volume, no., pages).

All the articles of this journal are wholly the responsibility of their authors; the journal and/or EDUFU are exempt from legal responsibility for their content.

Complementary issues

Each work published will give the author the right to receive two copies of the respective issue of the journal free of charge. This number of copies is the same in the case of a contribution made together by more than one author.

Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131

Campus Santa Mônica

38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais – Brazil

On Internet: www.seer.ufu.br

E-mail: revedfil@ufu.br

Telephone: (55) (34) 3239-4252

Exceptions and cases not dealt with here will be resolved by the Editorial Board.

NORMES POUR ENVOYER DES COLLABORATIONS/ LIGNES DIRECTRICES POUR LES AUTEURS

INSTRUCTIONS AUX AUTEURS/ AUTRICES ET RÈGLES POUR L'ENVOI DES COLLABORATIONS

1.0 Genre des collaborations

La Revue *Educação e Filosofia* reçoit la soumission des manuscrits originaux dans les domaines de l'Éducation et de la Philosophie d'auteurs et d'autrices brésiliens et étrangers, doctorants et docteurs, sous la forme d'articles, des dossiers, des critiques et d'interviews. Le comité de rédaction accepte ou demande, éventuellement, des traductions. La Revue *Educação e Filosofia* ne reçoit et ne traite qu'un seul manuscrit par auteur/ autrice (ou bien auteur/ autrice et co-auteur/autrice) à la fois.

2.0 Langues

La Revue Éducation et Philosophie publie en portugais, en anglais, en espagnol, en français, en italien et en allemand.

3.0 L'identification des auteurs/ autrice

Il est obligatoire la suppression du nom de l'auteur/ autrice ; le texte ne doit contenir aucune mention ou auto-référence à lui, soit de manière directe ou indirecte.

À l'étape quatre du processus de soumission, l'auteur/ autrice (et les éventuels co-auteurs/ autrice) devra présenter un document supplémentaire, en précisant le titre du manuscrit ; le nom et prénom de chaque auteur/ autrice ; le niveau de formation le plus haut ; le nom de l'institution de liaison ou par laquelle le titre a été obtenu ; l'adresse complet ; le statut professionnel ou institutionnel actuel (quand il y en aurait) ; le lien d'accès à l'identifiant sous le répertoire Orcid, l'adresse complète et l'adresse électronique, selon l'exemple suivant :

3.1 Exemple

La Question paradigmatique de la recherche en philosophie de l'éducation ; João BRASILEIRO DA SILVA ; Professeur de Philosophie de l'Éducation du cours de pédagogie de l'Université de Paris IV ; Docteur en Philosophie de l'Éducation par l'Université de Paris IV - Paris- FR ; Adresse complète : 99, Rue d'Alsace - A 25000 Besançon - FRANCE ; Téléphone fixe : 0033-03.81.44.11.52; Portable: 0033.6.87.88.12.10; - Fax: 0033. 03.44.52.52.66; Adresse électronique: joao_b.silva@xxx.com.br; Orcid: SILVA, J. B. <https://orcid.org/0065-1112-xxxx-6525>

3.2 Tous les auteurs/ autrices et co-auteurs/ autrices doivent être indiqués-e-s et enregistré-e-s au moment de la soumission. L'inclusion ultérieure des co-auteurs/ autrices lors de la procédure d'évaluation du document présenté ne sera pas acceptée.

4.0 Présentation des manuscrits

4.1 Soumission : La soumission des textes doit être faite sous le site de la Revue *Educação e Filosofia*: www.seer.ufu.br et doit suivre les conditions suivantes :

4.1.1 Il est interdit la soumission simultanée du même article à un autre périodique, sous peine du refus de futures soumissions des auteurs/ autrices qui n'ont pas respecté cette exigence.

4.2 Suppression de l'identification : avec le but d'assurer la confidentialité de l'évaluation par les pair-e-s en double aveugle, l'article doit être soumis sans l'identification de l'auteur/ autrice, soit dans le corps du texte soit dans les propriétés du fichier électronique, en format électronique DOC, RTF (ou compatibles). Pour en faire, les auteurs/ autrices doivent :

Exclure les autoréférences du texte, en remplaçant par "Auteur/ autrice" et en indiquant l'année dans les références et les notes de bas de page, au lieu des noms des auteurs/ autrices, du titre de l'article, etc. Dans les documents Microsoft Office, l'identification de l'auteur doit être supprimée des propriétés du fichier électronique.

4.3 Quantité de titres et résumés : Le texte soumis doit être accompagné de trois résumés: le premier en portugais, le second en anglais, le troisième soit en espagnol, soit en français, soit dans la langue de l'auteur/ autrice.

4.3.1 Des titres en portugais et en anglais sont nécessaires aussi dans les traductions, les critiques et les entretiens, afin qu'ils puissent être utilisés dans la composition de sommaires en portugais et en anglais, ainsi que dans les métadonnées de la publication.

4.3.2 Dans le cas des critiques, en plus du titre attribué par l'auteur, la référence complète de l'œuvre critiquée est requise sous le titre, conformément aux règles ABNT.

4.4 Extension des résumés : chaque résumé doit contenir entre 100 et 200 mots, et indiquer 3 à 5 mots-clés dans les respectives langues.

4.5 Titre principal: (en la langue de l'article) police Times New Roman, taille 14, gras, centré, sans majuscule.

4.6 Titres dans d'autres langues: police Times New Roman, taille 10, gras, centré, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.7 Résumés et mots-clés: police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, entre les lignes 1,15, sans majuscules.

4.8 Note du titre: marqué dans le titre avec le numéro 1, en l'exposant comme la première note de bas de page de l'article, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans sauter d'espace entre les paragraphes du même type.

4.9 Corps du texte: police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié, avec une entrée de paragraphe de 1,25 cm, sans sauter d'espaces entre les paragraphes du même type.

4.10 Notes de bas de pages : identifié sous forme de chiffre arabe séquentielle (insérée par l'éditeur de texte) à partir de 1, police Times New Roman, taille 9, entre les lignes 1.0 (simple), alignement justifié, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type.

4.11 Citations en retrait : sans guillemets, police Times New Roman, taille 10, interligne 1.0 (simple), alignement justifié, avec retrait de 4 cm, sans entrée de paragraphe, sans saut d'espace entre les paragraphes du même type. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir

la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.12 Citations brèves : doivent être entre guillemets et suivre la même mise en forme du corps du texte (police Times New Roman, taille 11, entre les lignes 1,15, alignement justifié), sauf dans les cas des italique. Les italiques doivent être identifiés entre parenthèses à la fin de la citation, en indiquant s'ils proviennent de l'auteur ou de l'œuvre utilisée. Toutes les citations doivent contenir la référence appropriée dans le système (AUTEUR, date, page), et la référence complète doit apparaître à la fin de l'article dans la section Références.

4.13 Références : police Times New Roman, taille 10, alignement justifié, avec 1,0 ligne (simple), sautant un espace entre chaque référence.

4.14 Longueur des manuscrits : articles : 7000 à 20000 mots ; critiques (jusqu'à 7000 mots) ; interview : 7000 à 20000 mots ; traductions : conformément à l'original (7000 à 20000 mots).

4.15 Illustrations : les illustrations (images, tableaux et graphiques), lorsqu'elles sont absolument nécessaires, doivent être de bonne qualité, de préférence en noir et blanc, accompagnées des légendes respectives et de la référence.

5.0 Orientations spécifiques pour l'envoi des textes concernant des recherches impliquant des participants humains

Les articles de recherche provenant des pays étrangers qui communiquent des conclusions impliquant la participation des êtres humains doivent respecter les normes éthiques en vigueur au pays où se situe l'institution à laquelle les chercheurs sont liés. Cet engagement moral concerne l'auteur/ autrice de l'article ou l'auteur/ autrice principal (e), dans le cas d'une publication collective.

6.0 Références bibliographiques

Les références bibliographiques doivent contenir les données complètes des titres cités dans le travail et doivent être présentées à la fin du manuscrit, par l'ordre alphabétique, obéissant aux normes de l'ABNT en vigueur ou d'un autre système cohérent et reconnu par la communauté scientifique internationale.

7.0 Évaluation des manuscrits

Les textes seront évalués anonymement, en double aveugle, par des spécialistes dont l'avis sera, immédiatement, communiqué à (aux) auteur (s)/ autrice (s).

La Revue se réserve le droit de réaliser certaines étapes de traitement (évaluation, révision) dans son propre système, ou via e-mail institutionnel du périodique.

8.0 Politique anti-plagiat

Selon la résolution interne n ° 11/2020 du Conseil exécutif de la Revue *Educação e Filosofia* et l'annexe 6 de son règlement intérieur :

Art. 1. Les manuscrits reçus par la Revue *Educação e Filosofia* seront analysés par un logiciel anti-plagiat au moment de la soumission et de la publication. Le rapport d'analyse obtenu par le programme sera examiné par les directeurs d'édition.

Art. 2. En cas de plagiat, le texte sera immédiatement rejeté.

Art. 3. En cas d'auto-plagiat, la Revue obéira aux paramètres suivants : I. Dans le cas de livres, chapitres de livres, articles et textes publicitaires, il peut y avoir une incidence allant jusqu'à 30% d'auto-plagiat, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.; II. Dans le cas de textes déjà publiés dans les annales des événements, une incidence de 50% d'auto-plagiat sera admissible, hors citations et références de ce pourcentage. La référence de la première publication doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté ; III. Dans le cas de textes déjà accessibles au public dans les référentiels de mémoires et thèses, une incidence de 70% d'auto-plagiat sera autorisée, en excluant les citations et les références de ce pourcentage. La mention au référentiel doit également être incluse dans une note de bas de page. Si cette limite est dépassée, le manuscrit sera rejeté.

Art. 4. Tous les cas non prévus dans cette résolution ou les facteurs déterminants seront examinés par le Comité de rédaction de la Revue *Educação e Filosofia*.

9.0 Droits d'auteur/ d'autrice et responsabilité légal

Les travaux publiés restent la propriété des auteurs/ autrice. Pour de futures publications ou citations de ce travail, il faudra citer l'édition de la Revue

Educação e Filosofia, en indiquant le titre original, le numéro de la Revue et les pages.

L'auteur/ autrice et les éventuels co-auteurs/ autrices des manuscrits se responsabilisent totalement pour le contenu de leurs articles. En cas litigieux, aucune responsabilité ne pourra être attribuée à la Revue ou à l'EDUFU.

10.0 Politique de confidentialité

Toutes les informations fournies à la Revue ne seront utilisées que pour les services de publication spécifiques accomplis par ce périodique et ne seront pas mises à disposition à d'autres fins ou à des tiers.

11.0 Contact

Universidade Federal de Uberlândia

Revista Educação e Filosofia

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco U, Sala 1U131 - Campus Santa Mônica

CEP - 38408-144 - Uberlândia - Minas Gerais - Brasil - Telefone: (55) (34) 3239-4252

Sítio na Internet: www.seer.ufu.br / Endereço eletrônico: revedfil@ufu.br

12.0 Tous les cas particuliers seront considérés et résolus par le comité de direction éditorial

PARECERISTAS DO VOLUME 36

Adilson Felício Feiler
Adriana Mattar Maamari
Adriane Cenci
Adriano Bueno Kurle
Adriano Negris
Alessandro Carvalho Sales
Alexandre Filordi de Carvalho
Alexandrina Monteiro
Aléxia Pádua Franco
Alice Bitencourt Haddad
Alice Lino Lecci
Aline Sanches
Almiro Schulz
Alonso Bezerra de Carvalho
Américo Grisotto
Ana María Valle Vazquez
Ana Teresa Silva Sousa
Andityas Soares de Moura Costa Matos
André de Barros Borges
André Luis Muniz Garcia
Andréa Maturano Longarezi
Andréia Silva Abbiati
Angelo Antonio Abrantes
Anna Paula Bagetti Zeifert
Antonio Vieira da Silva Filho
Armindo Quillici Neto
Artur José Renda Vitorino
Avelino da Rosa Oliveira
Bruno Gonçalves Borges
Camila Lima Coimbra
Camila Turati Pessoa
Carlos Eduardo Ribeiro

Carlota Boto
Cecilia Maria Aldigueri Goulart
César Augusto Battisti
Christian Lindberg Lopes do Nascimento
Clara Carnicero de Castro
Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni
Cláudio Henrique Altieri de Campos
Cleber Daniel Lambert da Silva
Cleudson de Jesus Rocha
Clívio Pimentel Júnior
Clóvis Ecco
Cristiane Almeida de Azevedo
Cristiane Machado
Cristiane Maria Marinho
Daiane Eccel
Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Damião Bezerra Oliveira
Darcísio Natal Muraro
Débora Cristina Morato Pinto
Dirce Eleonora Nigro Solis
Doriedson do Socorro Rodrigues
Edivaldo José Bortoleto
Edna Maria Magalhães do Nascimento
Elisabeth Rossetto
Elizabete Amorim de Almeida Melo
Elizângela Inocência Mattos
Elomar Tambara
Emari Andrade
Ester Pereira Neves de Macedo
Eugênia Ribeiro Teles
Eugénio Lopes
Evódio Mauricio Oliveira Ramos
Fausto dos Santos Amaral Filho
Felipe Sampaio
Fellipe Pinheiro de Oliveira
Fernanda Corrêa Quatorze Voltas Saul Pinto
Filomena Maria de Arruda Monteiro

Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros
Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann
Flávio Williges
Francisco José Dias de Moraes
Francisco Pinheiro Machado
Francisco Ramos Neves
Gabriela de Brito Caruso
Geraldo Leão
Giovanni Zanotti
Gisele Masson
Gislene Vale dos Santos
Grenissa Bonvino Stafuzza
Gustavo Araújo Batista
Henry Burnett
Heraldo Aparecido Silva
Hércules de Araujo Feitosa
Hormindo Pereira de Souza Junior
Idalgo José Sangalli
Idalice Ribeiro Silva Lima
Igor Silva Alves
Irio Vieira Coutinho Abreu Gomes
Itale Luciane Cericato
Ivânio Lopes de Azevedo Júnior
Izilda Johanson
Jéferson Silveira Dantas
Joel Haroldo Baade
Jonnefer Francisco Barbosa
Jorge Alves de Oliveira
José Aldo Camurça de Araújo Neto
José Benedito de Almeida Jr.
José Carlos Araújo
José Carlos Souza Araújo
José dos Santos Filho
José Fábio da Silva Albuquerque
José Vanderlei Carneiro
Josefa Eliana Souza
Josiane Acácia de Oliveira Marques

Josiane Pereira Torres
Juarez Gomes Sofiste
Julio Roberto Groppa Aquino
Katia Cilene da Silva Santos
Lázara Cristina da Silva
Leandro Ferraz
Leon Farhi Neto
Leonice Matilde Richter
Lia Vera Tomás
Louis de Freitas Richard Blanchet
Lucila Maria Pesce de Oliveira
Lucyane Maria Araújo De Moraes
Luis Felipe Martins de Salles Roselino
Luís Thiago Freire Dantas
Luiz Fernando Barrére Martin
Luiz Philipe Rolla de Caux
Luiza Helena Hilgert
Lygia de Sousa Viégas
Maciel Cover
Manoel Messias de Oliveira
Manuela Sampaio de Mattos
Marcela Alves de Araújo França Castanheira
Marcelo Bezerra de Morais
Marcelo Fabri
Marcelo Mocarzel
Márcia de Souza Hobold
Márcia Jacomini
Márcia Tereza Fonseca Almeida
Marcio Danelon
Márcio Jarek
Márcio Luiz Miotto
Marco Antônio Cornacioni Sávio
Marco Aurélio Gomes de Oliveira
Marcos Lúcio de Sousa Góis
Margareth Rago
Margarita Villegas
Maria Augusta Peixoto Mundim

Maria Carolina Tomás
Maria Célia Borges
Maria Cristina Cavaleiro
Maria dos Remédio de Brito
Maria Riziane Costa Prates
Maria Vieira Silva
Mariana Kuhn de Oliveira
Mariana Roncato
Marsiel Pacífico
Marta Maria Aragão Maciel
Matheus de Mesquita Silveira
Maurício Rebelo Martins
Mauro Sérgio Santos da Silva
Mayrhon José Abrantes Farias
Michele Guerreiro Ferreira
Morena Dolores Patriota da Silva
Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo
Neiva Afonso Oliveira
Neomar Sandro Mignoni
Neuro José Zambam
Odílio Alves Aguiar
Olímpio José Pimenta Neto
Óscar Espinel
Patrícia de Oliveira Machado
Patricia Villen
Paulo Fioravante Giareta
Pedro Fornaciari Grabois
Phillip Vilanova Ilha
Rafael Haddock Lobo
Rafael Henrique Santin
Rafael Rodrigues Garcia
Rainri Back dos Santos
Raquel Careira Varela
Regiane Lorenzetti Collares
Rejane Margarete Schaefer Kalsing
Renata de Oliveira Costa
Ricardo de Oliveira Toledo

Richer de Souza
Rita de Cassia Souza Paiva
Roberto Roque Lauxen
Robinson dos Santos
Robson Simplicio de Sousa
Rodrigo Barbosa Mugnai Lopes
Rodrigo Eder Zambam
Rodrigo Guéron
Rodrigo Marcos de Jesus
Rodrigo Oliveira de Araújo
Rosa Maria Dias
Samir Haddad
Sara Juliana Pozzer da Silveira
Silvany Bastos Santiago
Sílvio Gallo
Simone de Fátima Flach
Stéfano Paschoal
Stephanie Hamdan Zahreddine
Tania Leda Aillón
Telma Romilda Duarte Vaz
Thiago Fortes Ribas
Thiago Silva Freitas Oliveira
Tiago Mota da Silva Barros
Vanessa Sievers de Almeida
Verônica Miranda Damasceno
Verónica Pilar Gomezjurado Zevallos
Vicente Thiago Freire Brazil
Vicentina Maria Ramires Borba
Vinícius Durval Dorne
Wellington Lima Cedro
Wenceslau Gonçalves Neto
Zamara Araújo dos Santos

SUMARIO DO VOLUME 30

Volume 36, Número 76 – jan./abr. – 2022

Editorial..... 21
Fillipa Carneiro Silveira

Dossiê

Políticas, práticas e culturas inclusivas em contextos universitários distintos

Apresentação.....27

Fabiane Adela Tonetto Costas

Fabiane Vanessa Breitenbach

Sabrina Fernandes de Castro

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Políticas educativas e a inclusão no Ensino Superior: percepções sobre o contexto português37

Evelyn Santos

Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza

Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos

Política de identificação de estudantes em situação de deficiência em uma universidade pública brasileira 65

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Juliana Cavalcante De Andrade Louzada

Psicologia e Inclusão: Uma proposta de intervenção aos estudantes com deficiência no Ensino Superior 97

Ana Paula Camilo Ciantelli

Lúcia Pereira Leite

Inclusão e ensino superior: práticas pedagógicas com alunos com deficiência/NEE na perspectiva da psicologia histórico-cultural..133

Elisabeth Rossetto

Jane Peruzo Iacono

Possibilidades para a aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior: uma análise a partir dos estudos de Vigotski	175
<i>Fabiane Vanessa Breitenbach</i>	
<i>Fabiane Adela Tonetto Costas</i>	
Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras	217
<i>Sueli de Fátima Fernandes</i>	
As perspectivas da Educação Inclusiva no curso de Pedagogia: narrativas de professores iniciantes	243
<i>Glaé Corrêa Machado</i>	
<i>Andréia Mendes dos Santos</i>	
<i>Bento Selau da Silva Júnior</i>	
Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal - uma reflexão sobre a sua inclusão	271
<i>Francislene Cerqueira de Jesus</i>	
<i>Anabela Cruz-Santos</i>	
<i>Theresinha Guimarães Miranda</i>	
<i>Wolney Gomes Almeida</i>	
Formação Médica e Processos Inclusivos: práticas interdisciplinares de ensino balizadas pelos saberes da educação especial	313
<i>Amélia Rota Borges de Bastos</i>	
<i>Luciana de Souza Nunes</i>	

Artigos

Da necessária adesão crítico-perspectivista de Nietzsche às ciências	335
<i>Robson Loureiro</i>	
<i>Adolfo Miranda Oleare</i>	
Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros	377
<i>Leandro Assis Santos</i>	
Anísio Teixeira e Richard Morse: Triangulações inversas entre Iberismo, Brasil e Anglo-Americanismo	405
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
<i>Maria Isabel Rios de Carvalho Viana</i>	

Críticas antiedipianas à modernidade antropocêntrica: uma metafísica canibal devoradora de homens-máquina.....445
Luiz Carlos Santos da Silva

“Sábios segundo a carne”: a crítica de Olavo de Carvalho aos intelectuais públicos 481
Leno Francisco Danner
Fernando Danner

A Relação entre a Filosofia Foucaultiana e o Jornalismo: Possibilidades para pensar a “Atualidade” 539
David Inácio Nascimento

O lugar da teologia paulina no pensamento de Giorgio Agamben 561
Oneide Perius

Resenhas

Nos degraus do cadafalso: resenha de Reflexões sobre a guilhotina, de Albert Camus 589
Arthur Freire Simões Pires

Formas de distribuição

Permutas nacionais601
Permutas internacionais605
Doações internacionais.....611
Doações nacionais613

Indexação em repertórios 615

Normas

Normas para envio de colaborações619
Norms for submissions625
Normes pour envoyer des collaborations.....631

Editorial..... 653
Romana Valente Pinho

Artigos

Narrativa e formação humana: uma abordagem a partir do pensamento de Paul Ricœur 659
Regiano Bregalda

A filosofia erva-daninha como uma proposta para a descolonização de saberes na educação e resistência aos desafios contemporâneos 685
Amanda Veloso Garcia

Educação para a liberdade em Paulo Freire: desafios e perspectivas em tempos de construção da resistência 729
Rubens Luiz Rodrigues

Inclusão escolar em revista (2001 a 2011): as (re)formulações discursivas do periódico Nova Escola 757
Giovani Ferreira Bezerra

O duplo aspecto da reprodução e sua influência na educação 807
Maria Zélia Pinto da Silva
Víctor Moita Pinheiro
Fátima Maria Nobre Lopes
Adauto Lopes da Silva Filho

Teoria, Crítica e Prática Educacional: Sobre a relação entre pessimismo teórico e transformação do mundo em T.W. Adorno. 833
Pedro Savi Neto
Mónica de la Fare

A duração em Henri Bergson: fundamento da educação com as diferenças 861
Luka Carvalho Gusmão
Luciana Pacheco Marques

O uso dos jogos nas aulas de Matemática: problematizando verdades do discurso pedagógico contemporâneo	885
<i>Fernanda Wanderer</i>	
<i>Daiane Martins Bocasanta</i>	
Fundamentos dialéticos do desenvolvimento profissional docente	917
<i>Francisco Antonio Machado Araujo</i>	
<i>Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
Solidariedade intelectual: Aproximando interseccionalidade e hermenêutica reconstrutiva nas pesquisas em educação.....	951
<i>Aldenora Conceição de Macedo</i>	
<i>Catia Piccolo Viero Devechi</i>	
A solidão em tempos sombrios: proposições pedagógico-educacionais para um mundo fora dos eixos	977
<i>Cleriston Petry</i>	
<i>Filipi Vieira Amorim</i>	
Universidade Contemporânea: Pressões da Modernidade Líquida	1005
<i>Lucas Josias Marin</i>	
<i>Regina Célia Linhares Hostins</i>	
“Não queremos inclusivismos”: um ensaio (des)inspirado no discurso do Ministro da Educação brasileira	1037
<i>Sílvia Ester Orrú</i>	
Educação como superação da barbárie: sombras do Esclarecimento em Lukács, Adorno e Honneth	1075
<i>Jarbas Couto e Lima</i>	
Discursos sobre ensino de Filosofia no currículo do Ensino Médio: defesa de um problema, concepção curricular e afirmação de uma prática	1107
<i>Kleber Santos Chaves</i>	
<i>Benedito Gonçalves Eugênio</i>	
Como elaborar plano de análise dos dados na pesquisa qualitativa: descrição, explicação ou interpretação?	1141

Hilda Maria Martins Bandeira

Formas de distribuição

Permutas nacionais	1167
Permutas internacionais	1173
Doações internacionais	1179
Doações nacionais	1181

Indexação em repertórios	1183
---------------------------------------	-------------

Normas

Normas para envio de colaborações	1187
Norms for submissions	1193
Normes pour envoyer des collaborations.	1199

Volume 36, Número 78 – set./dez. – 2022

Editorial.....	1221
<i>Marcos Seneda</i>	

Artigos

Recuperar o corpo-mundo	1227
<i>Lílian do Valle</i>	

O que é espiritualidade e como podemos abordá-la no ambiente escolar	1257
<i>Marco Aurélio Corrêa Martins</i>	

A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos	1277
<i>Ernesto Candeias Martins</i>	

Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate	1315
<i>Sergio Roberto Moraes Corrêa</i>	

Educação e Qualificação Profissional no Contexto do Trabalho Migrante Sul-Norte.....	1359
<i>Fabiane Santana Previtali</i>	
<i>Cilson César Fagiani</i>	
<i>Sérgio Paulo Moraes</i>	
A Universidade e o “homo sapiens”. Crítica/Crítica	1389
<i>Antônio Camilo Cunha</i>	
Grito. Gaguejo. Silêncio. (modos de re-existir na docência).....	1417
<i>André Bocchetti</i>	
<i>Teresa N. R. Gonçalves</i>	
O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem.....	1449
<i>Marcos Garcia Neira</i>	
<i>Mário Luiz Ferrari Nunes</i>	

Dossiê

Apresentação do Dossiê	1481
<i>Alexandre Filordi de Carvalho</i>	
<i>Silvio Gallo</i>	
Tessituras: entre <i>A Hermenêutica do Sujeito</i> e a Educação	1489
<i>Maura Corcini Lopes</i>	
<i>Alfredo Veiga Neto</i>	
Por uma semiologia prazerosa de <i>A Hermenêutica do Sujeito</i> ...	1519
<i>Alexandre Freitas</i>	
<i>Adalgisa Ferreira</i>	
O <i>cuidado de si</i> na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema.....	1553
<i>Júlio Roberto Groppa Aquino</i>	
<i>Cintya Regina Ribeiro</i>	
Cuidado de sí e Innovación educativa. Diálogo e ironía	1603
<i>Ana Maria Valle Vázquez</i>	
<i>Marco Antonio Jimenez Garcia</i>	

Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação:
derivas interpretativas 40 anos depois de *Hermenêutica do Sujeito*
..... 1631

Pedro Angelo Pagni
Divino José da Silva

Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí 1659
Oscar Orlando Espinel-Bernal

Recusando o momento cartesiano: como equipar-se em psicologia e
educação? 1683

Rosimeri Dias
Heliana de Barros Conde Rodrigues

Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da
posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva.. 1715

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Gabriel Silva Xavier Nascimento

Relation sexuelle et relation pédagogique : à propos du souci de soi
et du souci des autres 1745

Alain Patrick Olivier

É preciso defender a amizade: provas de vida nas guerras de
subjetividade das políticas de inimizade contemporâneas
..... 1763

Alexandre Filordi de Carvalho
Silvio Gallo

Pour en finir avec l'enfant du Capital..... 1799

Jean-François Dupeyron

Resenha

A invenção do tempo: diálogos no precipício do
texto..... 1839

Bernardo Gomes Barbosa Nogueira
Eunice Maria Nazareth Nonato
Edmarcius Carvalho Novaes

Formas de distribuição

Permutas nacionais1855

Permutas internacionais	1859
Doações nacionais	1863
Doações internacionais	1865
Indexação em repertórios	1867
Normas	
Normas para envio de colaborações	1871
Norms for submissions	1879
Normes pour envoyer des collaborations.	1887
Pareceristas do volume 36	1891
Sumário do volume 36	1899

Artigos

Recuperar o corpo-mundo

Lilian do Valle

O que é espiritualidade e como podemos abordá-la no ambiente escolar

Marco Aurélio Corrêa Martins

A análise à adolescência e jovens delinquentes pelo pedagogo português Faria de Vasconcelos: relação entre a inteligência e tipos de delitos

Ernesto Candeias Martins

Crise da democracia e da educação no Brasil: uma contribuição do pensamento freireano ao debate

Sergio Roberto Moraes Corrêa

Educação e Qualificação Profissional no Contexto do Trabalho Migrante Sul-Norte

Fabiane Santana Previtali

Cilson César Fagiani

Sérgio Paulo Morais

A Universidade e o “homo sapiens”. Crítica/Crítica

Antônio Camilo Cunha

Grito, Gaguejo, Silêncio. (modos de re-existir na docência)

André Bocchetti

Teresa N. R. Gonçalves

O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem

Marcos Garcia Neira

Mário Luiz Ferrari Nunes

Dossiês

Apresentação do Dossiê

Alexandre Filordi de Carvalho

Silvio Gallo

Tessituras: entre *A Hermenêutica do Sujeito* e a Educação

Maura Corcini Lopes

Alfredo Veiga Neto

Por uma semiologia prazerosa de *A Hermenêutica do Sujeito*

Alexandre Freitas

Adalgisa Ferreira

O cuidado de si na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema

Júlio Roberto Groppa Aquino

Cinyta Regina Ribeiro

Cuidado de si e Innovación educativa. Diálogo e ironía

Ana Maria Valle Vázquez

Marco Antonio Jimenez Garcia

Sobre a ética foucaultiana do cuidado, o sujeito e a educação: derivas interpretativas 40 anos depois de *Hermenêutica do Sujeito*

Pedro Angelo Pagni

Divino José da Silva

Ética de la palabra. Lectura, escritura y producción de sí

Oscar Orlando Espinel-Bernal

Recusando o momento cartesiano: como equipar-se em psicologia e educação?

Rosimeri de Oliveira Dias

Heliana de Barros Conde Rodrigues

Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Gabriel Silva Xavier Nascimento

Relation sexuelle et relation pédagogique : à propos du souci de soi et du souci des autres

Alain Patrick Olivier

É preciso defender a amizade: provas de vida nas guerras de subjetividade das políticas de inimidade contemporâneas

Alexandre Filordi de Carvalho

Silvio Gallo

Pour en finir avec l'enfant du Capital

Jean-François Dupeyron

Resenhas

A invenção do tempo: diálogos no precipício do texto

Bernardo Gomes Barbosa Nogueira

Eunice Maria Nazareth Nonato

Edmarcius Carvalho Novaes

