

Michel Foucault e o “cuidado de si”:  
a invenção de formas de vida  
resistentes na educação

*Alexandre Simão de Freitas*

**RESUMO**

O objetivo principal da reflexão aqui proposta é explorar uma face ainda pouco abordada, pelo campo educacional, da experiência intelectual do pensador francês Michel Foucault: o cuidado de si e a criação de novas *formas de vida*. A questão problematizada corresponde aos processos de subjetivação por meio das chamadas “práticas de si”, contribuindo para elucidar alguns aspectos das condições de formação do ser humano na contemporaneidade. A analítica do cuidado de si, no âmbito da leitura foucaultiana do texto “Alcibíades”, no curso *Hermenêutica do Sujeito*, é apontada como uma potência instituinte imanente à vida, evidenciando como a experiência ética que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo político de sua formação.

**PALAVRAS-CHAVE**

Michel Foucault; Formação humana

Michel Foucault and “care of the self”:  
the invention of resistant forms  
of life in education

**ABSTRACT**

*The main objective of reflection proposed here is to explore a face underexplored, by the educational field, of the intellectual experience of the french philosopher Michel Foucault: care of the self and the creation of new life forms. The problematic question corresponds to the subjective processes by self practices, elucidating some of the conditions of human formation in contemporary society. The analytics of care of the self, in context the foucaultian reading of the text Alcibiades, in the course Hermeneutics of the Subject, is considered a power immanent to life, showing how the ethical experience that the subject makes of itself is inseparable from political formation.*

**KEYWORDS**

*Michel Foucault; Human formation*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Da vaporização e da centralização do Eu. Tudo está nisso.  
Sobre um certo gozo sensual na sociedade dos extravagantes.  
(Meu coração desnudado. Baudelaire)*

Nas duas últimas décadas, componentes fundamentais do discurso progressista em educação estão sendo contestados, deixando de fornecer uma orientação político-pedagógica capaz de responder aos objetivos de democratização e equidade na distribuição dos conhecimentos. Como afirmam Berger e Luckmann (2004), os processos de modernização, pluralização e secularização têm produzido uma crise de sentido que vem afetando diretamente as instituições encarregadas de fornecer os padrões de experiência dos indivíduos, bem como sua coesão intersubjetiva. A origem dessa crise, contudo, não pode ser pensada em desarticulação com os valores, as crenças e as práticas derivadas do Esclarecimento, os quais constituíram historicamente o cerne de nosso imaginário social, problematizando a emergência do homem face à sua imaturidade autoinduzida e instalando a formação autônoma do sujeito no âmago mesmo do projeto social e epistemológico da modernidade.

Dilaceradas entre o projeto do Esclarecimento e as demandas atuais de instrução e competências para a produção social, as práticas educativas não conseguem cumprir suas promessas de integração social, deflagrando uma ruptura não “somente no sistema de ensino, mas também na concepção de educação entendida como formação do homem” (LEFORT, 1999, p. 207). Curiosamente, esse cenário tem instalado também certo contentamento em se falar de uma crise da educação (REVUE DU MAUSS, 2006), imputando suas causas a fatores sociais e econômicos diversos e fazendo uso de uma linguagem, no melhor dos casos, meramente descritiva, o que torna as interrogações cada vez mais intransparentes.

Entretanto, mesmo que na atualidade não seja mais possível esboçar uma teoria totalizante da educação, certamente não estamos liberados de produzir reflexões que permitam ir além dos condicionamentos gerados nos extremos da sociedade em que nos movimentamos. Caso contrário, corremos o risco de permanecer atrelados a “antigos esquemas antropológicos” (VALLE, 2005, p. 1), nos quais a própria pedagogia deixa de colocar em questão os fundamentos sobre os quais se ancoram os processos formativos, e tudo se passa como se o “humano” sobre o qual se organiza a atividade educativa fosse um

dado evidente. Com base nesses pressupostos, o objetivo principal da reflexão aqui proposta é explorar uma face ainda pouco abordada, pelo campo educacional, da experiência intelectual do pensador francês Michel Foucault: o cuidado de si e a criação de novas *formas de vida*.

Trata-se de refletir sobre as implicações da educação tornada campo no qual a deliberação racional faz da verdade uma força motriz, avançando com uma noção de verdade que não tem a ver com o verdadeiro ou o falso dos ideais e sentidos educativos. A questão problematizada corresponde, portanto, aos processos de subjetivação por meio das chamadas “práticas de si”, contribuindo para elucidar alguns aspectos das condições de formação do ser humano na contemporaneidade.

Admite-se, então, que o modelo de racionalidade em curso na organização das relações sociais tem produzido um estreitamento no modo como a formação humana é discutida (DALBOSCO, 2006). Fazem parte do horizonte de questionamento mais amplo perguntas como: em que consiste propriamente a ação pedagógica? Como se pode fundamentá-la? Qual é o conteúdo desta fundamentação? No entanto, o modo de enfrentamento dessas questões privilegia o uso das ferramentas teóricas do chamado “último Foucault”, o que significa aportar elementos para situar o lugar e o papel da educação, suas condições de possibilidade e implicações no deslocamento das práticas de governo dos vivos para o governo ético de si mesmo, indagando a potencialidade da noção de cuidado de si na concretização de novas formas de vida para além da genealogia da sujeição, descrita pelo próprio Michel Foucault.

A ideia de cuidado de si é retomada, portanto, como uma cifra capaz de renovar o modo de pensar alguns problemas da educação, particularmente os que dizem respeito à constituição de subjetividades (CARVALHO, 2010). O cuidado de si é apontado como uma potência instituinte imanente à vida, potência ético-política face aos biopoderes que recobrem o *bios* social na atualidade, postulando uma educação experienciada fundamentalmente como prática de liberdade.

Vale lembrar que a tematização dos processos de subjetivação, nos trabalhos tardios de Foucault, nem implicou um recuo a uma espécie de sujeito transcendental, nem tampouco um refúgio introspectivo no *eu*, mas um modo singular de pensar a constituição do

sujeito ético (ÉVRARD, 1995). A formação do sujeito ético é pensada como efeito das técnicas de si que objetivam a condução de uma vida bela<sup>1</sup>, redirecionando a investigação para o estudo das práticas de si e sua potencialidade na criação de novas formas de vida na atualidade (FOUCAULT, 2010). Ao estudar essas práticas, Foucault observa a constituição de sujeitos singulares. Sujeitos não mais constituídos mediante práticas que o sujeitam, denotando antes uma subjetivação ética irreduzível aos mecanismos disciplinares e às regulações normalizadoras da biopolítica. Assim, a articulação entre verdade e subjetividade (CANDIOTTO, 2010), no pensamento tardio de Foucault, pode se configurar como uma importante chave de leitura dos problemas e questões que atravessam o campo educativo.

Nessa perspectiva, o presente texto busca estimular uma reflexão a respeito das possibilidades oferecidas por esse pensamento para compreender dimensões centrais da vida social contemporânea, evidenciando como a experiência ética que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo político de sua formação, ao mesmo tempo que apresenta a noção de “cuidado de si” como ponto de partida para expressar uma nova articulação entre filosofia e educação. Mas por que *ainda* Foucault?

Apesar dos problemas relativos à recepção do pensamento foucaultiano no campo educacional, a escolha deve-se à própria descrição que Foucault oferece de si e de seu trabalho como a busca da história dos modos pelos quais os seres humanos se constituem como sujeitos. Além disso, o uso e o desenvolvimento da sua obra ainda não foram completamente estabelecidos na pesquisa educacional (PETERS; BESLEY, 2008). Seu legado continua instigando a formação de novos problemas, o que é particularmente verdadeiro para as análises efetivadas nos anos 1980 no *Collège de France* (BLANC; TERREL, 2003). Assim, o pensamento tardio de Foucault oferece ferramentas potentes para uma crítica concernente aos processos de formação humana.

---

<sup>1</sup> Sabemos que o pensamento tardio de Foucault tem sido frequentemente caracterizado pelo seu viés estético. Ocorre, entretanto, que no nosso imaginário inexistente a dependência entre ética e estética. Esta última é pensada, comumente, como realidade autônoma, descomprometida em relação ao bem e ao mal. Daí a dificuldade, já apontada por Pierre Hadot (1999), de tratar da constituição do sujeito ético a partir do critério da estética da existência, como quer Foucault. Sustentamos, contudo, que essa dificuldade não era ignorada pelo próprio Foucault. A crítica de Hadot seria desnecessária, se ele acentuasse, nessa etapa específica do pensamento de Foucault, a problematização da subjetividade e sua relação com a verdade, principalmente, no curso *L'herméneutique du sujet* (1982), onde a analítica da verdade de Foucault difere de maneira acentuada do modo como tem sido tradicionalmente tratada pela filosofia e, conseqüentemente, pela filosofia da educação.

Como pretendemos tornar evidente, ao longo da discussão, Foucault propõe uma reflexão radical em torno da experiência filosófica tematizada fundamentalmente como uma forma de governo vivida em relação a determinados jogos de verdade, através dos quais os sujeitos humanos se dão seu *ser* próprio a pensar<sup>2</sup>, o que tem repercussões diretas para o campo pedagógico. A educação, nessa perspectiva, pode ser pensada como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico: uma conversão, uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de “exercícios espirituais”<sup>3</sup>. Mais especificamente, a experiência da filosofia como espiritualidade, reabilitada através da noção de “cuidado de si”, sugere uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistir às tecnologias de assujeitamento e uma tematização da experiência pedagógica com novas cifras, ultrapassando formas de pensamento que manifestam a cisão entre discursos filosóficos e formas de vida.

Para dar conta desse argumento, a reflexão foi organizada em quatro momentos. Inicialmente, apresentamos uma discussão sucinta do lugar da formação no projeto social e epistemológico da modernidade. Sem pretender uma análise exaustiva da configuração da *Bildung* em nossas sociedades, o que se busca é apresentar o cenário social e histórico, a partir do qual a formação será reduzida a uma “arte liberal de governar”. Em seguida, focalizamos o objeto específico de nossa reflexão: a emergência do cuidado de si no pensamento tardio de Michel Foucault. A intenção é destacar a analítica do cuidado, desenvolvida no curso denominado *Hemernêutica do sujeito* (1982), como um ponto de inflexão no pensamento tardio de Foucault, extraindo implicações para a apreensão dos processos de formação humana, mediante o que será denominado de *governamentalidade da distância ética*, objeto da terceira parte do texto. No quarto e último momento, exploraremos os sentidos de uma formação humana não mais reduzida à aprendizagem específica de papéis sociais. Para isso,

<sup>2</sup> A noção de verdade é apreendida como “o longo processo que faz do *logos* ensinado, aprendido, repetido, assimilado, a forma espontânea do sujeito que age” (FOUCAULT, 2004, p. 641).

<sup>3</sup> Essa atenção à espiritualidade nos textos tardios de Michel Foucault, entretanto, emerge bastante diferenciada de um “discurso de plenitude” que, ao constituir “a espiritualidade como objeto para o pensamento” (ALVES, 2008, p. 2), apresentar-se-ia como sintoma da dificuldade de pensar com as categorias próprias do “pensamento ocidental” (p. 3). Ao contrário, não se trata de defender um “dispositivo da espiritualidade” em oposição à tradição racionalista do Ocidente, mas de evidenciar que, em nossa própria cultura, filosofia e espiritualidade estiveram unidas e representaram uma concepção de formação humana como uma dimensão prática de nossa existencialidade.

propomos uma breve incursão na leitura foucaultiana do texto platônico *Alcíbiades Primeiro*, como forma de apresentar os deslocamentos na ideia de formação humana, apreendida na cifra do cuidado de si. A título de conclusão, defendemos a pertinência e a urgência de retomar, no campo pedagógico, as discussões relativas ao cuidado de si enquanto caminho sugestivo para repensar e praticar a educação de outros modos.

### **O ESGOTAMENTO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PROJETO DA MODERNIDADE: A EDUCAÇÃO COMO ARTE LIBERAL DE GOVERNAR**

Inicialmente, no contexto do projeto iluminista, educação e formação não se confundem. A educação (seja ela técnica ou profissional) refere-se à preparação do indivíduo para uma determinada função social, o que implica um processo de adaptação às normas, aos valores e aos símbolos de uma sociedade. Por essa via, a educação refere-se ao ensino como uma instituição social (MAUSS, 2001). A ideia de formação, por sua vez, remete à tradição da *Bildung*<sup>4</sup>, a qual deriva de todo um legado teórico que vai de Winckelmann e Herder, de Schiller e Goethe, de Hegel aos irmãos Humboldt, apresentando-se como um conceito altamente complexo.

No âmbito dessa distinção, autores tão diversos como Gadamer, Adorno e Habermas vão alertar, sob diferentes perspectivas, quanto aos riscos do esquecimento dessa noção fundamental para a compreensão da identidade social dos sujeitos no contexto da pluralidade social, política e cultural da modernidade. Temos, então, que a noção de formação não pode ser identificada univocamente com o conceito mais estrito de educação (BOLLE, 1997)<sup>5</sup>. A formação não é algo que possa ser obtido por meio de uma atividade de ensino-

---

<sup>4</sup> Assim como a Paidéia grega, o termo *Bildung* só pode ser apreendido efetivamente através de sua reconstituição social e histórica (JAEGER, 2001).

<sup>5</sup> Em língua portuguesa, a expressão fornece um apoio parcial para o seu entendimento tal como ela aparece em obras clássicas como *Formação do Brasil contemporâneo*, de Caio Prado Jr., *Formação econômica do Brasil*, de Celso Furtado, *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido e *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro. Assim, “salvo em casos flagrantes de auto-engano deliberado, todo intelectual brasileiro minimamente atento às singularidades de um quadro social que lhe rouba o fôlego especulativo sabe o quanto pesa a ausência de linhas evolutivas mais ou menos contínuas a que se costuma dar o nome de *formação* [...]. Tamanha proliferação de expressões, títulos e subtítulos não se pode deixar de encarar como a cifra de uma experiência intelectual básica” (ARANTES; ARANTES, 1997, p. 12).

aprendizagem convencional, efetuando-se, antes, como um autodesenvolver-se (GADAMER, 2000, p. 11), visando, na verdade, uma correção das próprias pressões derivadas da educação.

Vale esclarecer que foi no contexto do romantismo alemão que o conceito recebeu uma valoração específica, colocando-se ao lado de noções como “espírito” e “humanidade”, ao mesmo tempo que apontava para um processo de desenvolvimento, simultaneamente físico, psíquico e intelectual do ser humano. A noção passou a carregar, nesse momento, o sentido de “saber viver” e “domínio de si”, sendo apreendida como o princípio pedagógico por excelência da *formação de si* pelo cultivo de “bens seculares” (liberdade, autonomia, responsabilidade).

No entanto, de acordo com Souza (2000, p. 50), Hegel é quem teria “desenvolvido esse aspecto do conceito à perfeição”. A própria descentração cognitiva em relação aos objetos do mundo seria descrita como uma dinâmica formativa, ou seja, um processo de autoestranhamento capaz de levar o sujeito a si mesmo, mediante uma espécie de abertura ontológica à alteridade. Ao sair de sua indeterminação inicial e exteriorizar-se, a razão passaria a se expressar no sujeito autorreflexivo que, ao reconhecer e representar os objetos culturais, seria capaz de inserir a particularidade de suas experiências na universalidade do saber e da ética.

Esse tipo de compreensão produziu uma nova forma de reflexão política que incluía, simultaneamente, a questão da formação subjetiva e a questão da reforma do Estado. Por essa razão, homens tão diferentes como o materialista Helvetius e o romântico Rousseau, vão creditar à *Bildung* um papel central na produção de bons cidadãos, ou seja, na fabricação de sujeitos capazes de subordinar seus interesses particulares ao bem público (CAILLÉ; LAZZERI; SENELLART, 2004). Isso fez com que a questão da formação passasse a ser gradativamente associada à condição social dos sujeitos, tanto mais que a ideia passou a ganhar prestígio, fazendo com que diferentes grupos procurassem apoderar-se dela. Com isso, pouco a pouco, a noção ganha foros de ação pública especializada, estruturada pelo sistema burocrático-legal dos Estados “para que o equilíbrio social seja mantido em torno de certos valores de disciplina, de ordem e de confiança no progresso” (VALLE, 2002, p. 292), configurando a noção de “Estado educador”.

Decorre daí a distinção que se estabelece entre educação e instrução pública. A primeira, localizada no domínio privado, objeto das escolhas individuais compatíveis com as visões de mundo particulares, e a instrução pública abarcando a esfera política. O ideário da instrução pública converte a *Bildung* em garantia de uma sociedade civilizada, privilegiando a transmissão do saber científico. O resultado é uma visão triunfalista da instrução pública como agente da modernização social. O problema é que, nesse percurso, a ideia mesma de formação dilui-se, subsumida pelas práticas educativas (instrucionais) alimentadas pelos ideais do liberalismo.

Como lembra Foucault (2008a), o *liberalismo* constitui uma das práticas possíveis de governabilidade dos estados modernos, mediante uma rede intrincada de relações que se materializam nas instituições fundadas com o objetivo de regulamentar as populações. A racionalidade governamental liberal faz entrar a vida e os seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos. O ser humano passa a ser apreendido como corpo-espécie, fazendo com que os fenômenos da “vida natural” (os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde) sejam inclusos nos mecanismos de gestão do Estado. O próprio Foucault interroga-se a respeito das bases dessa transformação.

Genericamente, pode-se dizer que ela se relaciona com a preservação e conservação da ‘força de trabalho’. Mas, indubitavelmente, o problema é mais amplo. Ele indiscutivelmente se refere aos efeitos político-econômicos da acumulação de homens. O grande crescimento demográfico do século XVIII na Europa Ocidental, a necessidade de coordenação e de integração ao aparato de produção e a urgência de controlá-lo, com mecanismos de poder mais sofisticados e adequados, possibilitaram que a emergência da ‘população’ (com suas variedades numéricas de espaço e cronologia, longevidade e saúde) emergisse não só como problema, mas como um objeto de observação, análise, intervenção, modificação, etc. Um projeto de tecnologia da população começa a ser desenhado: estimativas demográficas, o cálculo de pirâmides etárias, diferentes expectativas de vida e níveis de mortalidade, estudos das recíprocas relações entre crescimento da população e crescimento da riqueza, medidas de incentivo ao casamento e procriação, desenvolvimento de formas de educação e treinamento profissional (FOUCAULT, 2008a, p. 171).

Em outros termos, os governos, ao perceberem que estão diante de uma população, com seus fenômenos específicos, buscam delimitar esses fenômenos a partir de um conjunto multifacetado de discursos (demográfico, médico, psicológico, jurídico, pedagógico, etc.). A escola, tal como a conhecemos hoje, seria uma das instituições encarregadas de produzir e disseminar esses discursos (DEAN, 2007), cuja materialidade se



faz sentir na forma como experienciamos nosso *self*. Por isso, as formas pelas quais os sujeitos se constituem não são alguma coisa que o indivíduo “invente”, mas “esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos” (FOUCAULT, 2008b, p. 276). Ressalta-se aqui a fecundidade pedagógica dos cursos ministrados por Foucault no *Collège de France*, nos anos 1980.

O fio condutor de suas pesquisas coloca-se claramente como uma resposta efetiva a esse desafio: Como nós constituímos, no âmbito das sociedades modernas, nossa identidade? Que relações o sujeito é capaz de estabelecer consigo a partir das verdades que lhe são atribuídas em nossa configuração social e histórica?

### **FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE E CUIDADO DE SI: UM “FOUCAULT SURPREENDENTE”**

Curiosamente, a contundência das respostas de Foucault a essas respostas vem se fazendo cada vez mais visível após a publicação recente de seus cursos ministrados, na década de 1980, no *Collège de France*. Assim, cerca de vinte anos após sua morte, ressurgiu mais um “último Foucault”: um Foucault surpreendente! É com essa caracterização que o *Le Monde Diplomatique*, de agosto de 2001, apresenta a publicação de *L’herméneutique du sujet*, na Coleção Hautes Études das Edições Gallimard-Seuil. A obra reúne as aulas proferidas por Foucault em 1982.

De fato, os rostos tardios de Foucault nunca cessaram de se multiplicar. Como assinalam Peters (2004) e Burchell, Gordon e Miller (2007), esse fenômeno faz parte do “efeito Foucault” e provavelmente articula-se com sua confissão, um ano antes de sua morte, de que o verdadeiro eixo de suas pesquisas não era a questão do poder, mas a história dos modos pelos quais os seres humanos se constituem como sujeitos. A partir dessa autodescrição intempestiva, Foucault tem assumido múltiplas faces: neokantiano naturalista (JD. Marshall); etno-sociólogo crítico (S. Ball); epistemologista social (T. Popkewitz); cripto-feminista (S. Middleton); pós-estruturalista (M. Peters), para ficar apenas nas mais difundidas.

No entanto, nenhuma dessas descrições foi capaz de delinear o rosto de Foucault exposto pela publicação dos seus três últimos cursos no *Collège de France*. Gros (2004, p. 613), que estabeleceu a edição do curso de 1982, afirmou de modo incisivo: “o curso que Michel Foucault pronuncia em 1982 no *Collège de France* tem um estatuto ambíguo, quase paradoxal”. Se, no curso anterior, ele descrevera os resultados de suas pesquisas sobre a experiência dos prazeres na Antiguidade greco-romana, cuja elaboração pode ser vislumbrada no último volume da *História da sexualidade* (O Cuidado de Si), o curso intitulado *Hermenêutica do Sujeito* apresenta um novo quadro categorial articulado à noção das “práticas de si”, delimitando uma face ignorada, ou pouco abordada, da mutação de problemática vivida pelo pensamento tardio de Foucault. Em primeiro lugar, vale ressaltar que

o estudo histórico da relação com os prazeres na Antiguidade clássica e tardia não se constrói mais como a demonstração-denúncia de uma vasta empresa de normalização conduzida pelo Estado e seus agentes laicizados, e Foucault inesperadamente declara: ‘não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema de minhas pesquisas’, e ainda: ‘não sou de modo algum um teórico do poder’ (GROS, 2004, p. 619).

Em segundo lugar, o eixo geral de suas pesquisas passa a ancorar-se na relação do sujeito com a verdade. O que Michel Foucault procura? Antes de tudo, o sujeito autoconstituindo-se com a ajuda de técnicas distintas das técnicas de dominação e das técnicas discursivas. A estranheza em torno da problemática decorre do fato de Foucault, nesse percurso, recorrer a antigos filósofos, ou melhor, a modos antigos de praticar a filosofia. Uma filosofia que se exerce mediante práticas, não uma filosofia prática, mas uma filosofia que se faz com práticas precisas. Como ressalta Redeker (2001, p. 2), “esse último Foucault é o mais surpreendente e o mais inesperado: é o de uma prodigiosa mutação de seu pensamento [...]. Foucault se desfaz de sua pele moderna de filósofo não espiritual, aproximando-se dos filósofos da Antiguidade, dos quais nos fala como se seu estudo já fosse uma prática de si”.

A questão mobilizadora de suas pesquisas é a seguinte: que jogos propiciaram que o homem se afirmasse como sujeito da verdade? Ou mais diretamente: por meio de quais jogos de verdade os seres humanos se afirmam como sujeitos? A busca que Foucault realizou para se acercar dessas questões constitui precisamente o conteúdo da *Hermenêutica do*

*Sujeito*<sup>6</sup>. Com isso, o sujeito deixa de ser pensado apenas como o produto objetivo dos sistemas de saber-poder em que o indivíduo vinha extrair uma identidade imposta, fora da qual não haveria singularidade a não ser nas experiências da loucura ou do crime. A reflexão dos processos de subjetivação, mediados pelas técnicas de si, permite uma investigação original dos processos de formação humana como experiência, simultaneamente, crítico-reflexiva e ético-expressiva.

Descortina-se, assim, outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo exercício refletido da liberdade. Isso pode ser apreendido no interesse de Foucault por pensadores tão distintos como Sócrates, Platão, Marco Aurélio e Sêneca, uma vez que parece vislumbrar em suas doutrinas filosóficas a prevalência de uma atitude, de uma maneira de se comportar, capaz de impregnar suas formas de viver, e desenvolvendo-se mediante procedimentos e práticas que eram refletidas, aperfeiçoadas e ensinadas<sup>7</sup>.

Através da análise de seus textos, vemos configurar-se um princípio preciso, o cuidado de si, como uma prática social fortemente disseminada por toda a antiguidade greco-romana. Situação bem distinta da que é encontrada na filosofia moderna, onde a articulação entre subjetividade e verdade passou a prescindir de uma exigência ética, privilegiando as regras de formação do método ou a estrutura do objeto a ser conhecido. A verdade, nesse momento, já não transforma o sujeito, na medida em que o sujeito, tal como é, já é capaz de verdade.

Segundo Candiotto (2008, p. 4), isso muda “quando a subjetivação é adquirida mediante a ascese”, pois, nesse momento, constitui-se como “objetivo maior da filosofia a transformação do modo de ser do sujeito”. Nesse contexto, os discursos filosóficos são

---

<sup>6</sup> Para GROS (2004, p. 624), esse curso é como o “substituto de um livro projetado, refletido, [mas] nunca publicado”. Um livro que seria inteiramente consagrado às técnicas de si apreendidas como procedimentos propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la, ou seja, “técnicas que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, algumas operações sobre o seu corpo e a sua alma, os seus pensamentos, as suas condutas e o seu modo de ser, assim como se transformar, a fim de alcançar um certo estado de felicidade, de força, de sabedoria, de perfeição, ou de imortalidade (FOUCAULT, 1999, p. 445).

<sup>7</sup> Sugestivamente, os ouvintes do curso *Hermenêutica do Sujeito* tinham a certeza de estarem assistindo a algo distinto de uma apresentação de filosofia antiga. O próprio “especialista das filosofias helenística e romana só poderia ficar aqui surpreso, senão irritado” (GROS, 2004, p. 630). Reação comum também aos filósofos intérpretes da modernidade, já que Foucault, nesse mesmo curso, aponta a subordinação do preceito délfico do cuidado de si (*epimeleia heatou*) ao princípio do conhecimento de si (*gnothi seautou*) como o gesto que inaugura a nossa modernidade filosófica.

qualificados de verdadeiros se atuam como princípios e matrizes de ação, de modo a formar no indivíduo determinadas atitudes ou disposições consideradas necessárias para enfrentar os acontecimentos da existência. É importante, portanto, esclarecer o uso das noções de filosofia e espiritualidade:

Chamemos ‘filosofia’, a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos ‘filosofia’, creio que poderíamos chamar de ‘espiritualidade’ o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004, p. 19).

Isso significa que, do ponto de vista da espiritualidade, a verdade jamais é dada ao sujeito, já que não basta um puro e simples ato de conhecimento para que ela lhe seja entregue. Para alcançar a verdade, é necessária uma conversão por meio de práticas precisas. Segundo Candiotti (2008, p. 4), a precisão de Foucault é enfática: “o conhecimento de si jamais é referência fundamental entre os antigos; ele é sempre referido ao princípio basilar do cuidado de si (*epiméleia heautoû*)”. Como resultado, a oposição entre a Antiguidade e a Idade Moderna é cunhada mediante duas alternativas conceituais: filosofia e espiritualidade; cuidado de si e conhecimento de si.

Enquanto, para os antigos, a experiência filosófica estaria ordenada pelo ideal de produzir no *eu* uma relação de retidão entre ações e pensamentos, ressaltando que o cuidado comporta, sim, uma parte de conhecimento, mas tão somente na medida em que o sujeito precisa medir seus progressos na constituição do eu da ação ética, segundo o modo moderno de subjetivação, ao contrário, “a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si” (GROS, 2004, p. 634). Os modernos são arremessados para dentro de si mesmos, fechando-se na interioridade de sua própria consciência e expandindo uma das mais persistentes tendências da filosofia moderna: o cultivo de uma preocupação com o *cogito*.

Em outra direção, na antiga cultura greco-romana, a forma da subjetividade assume o *ethos* da edificação de uma tecnologia da existência, pela qual o indivíduo aprende a ocupar-se de si mesmo.

O cuidado de si faz do mundo, enquanto ocasião de conhecimento e de transformação de si, o lugar de emergência de uma subjetividade não mais vinculada, de forma restritiva, aos condicionamentos sociais. Por essa razão, a formação filosófica não poderia proceder de uma lei civil nem de uma prescrição externa, uma vez que se trata de uma escolha de vida. Escolha, desde sempre, implicada pela presença do outro<sup>8</sup>, e finalizada por um processo de desaprendizagem de tudo “o que uma educação enganosa nos inculcou” (GROS, 2004, p. 650).

O cuidado de si designaria, portanto, uma tensão agonística, um princípio de inquietação capaz de perturbar, ou seja, de pôr o sujeito em movimento, apontando o sentido preciso do título do curso *Hermenêutica do Sujeito*. O que está em questão não é revelar/decifrar a verdade do sujeito, mas decidir o que fazer com o que se é e como realizar o que se é. A finalidade é evidenciar formas de exercício da liberdade. Saber, simplesmente, que sempre podemos ser outros; podemos estranhar nossas figuras atuais.

## **O CUIDADO ÉTICO DA VERDADE E A FORMAÇÃO HUMANA COMO ASCESE**

Nesses termos, Foucault expõe o princípio de uma nova governamentalidade: a “governamentalidade da distância ética”, desvelando os sentidos de uma formação humana não mais reduzida à aprendizagem específica de papéis sociais. A formação humana, ativada pelo princípio do cuidado de si, trata de um limite ético: não se deixar ocupar inteiramente pelas próprias atividades, possibilitando assim a expressão de capacidades humanas cruciais de resistência, ou seja, capacidade de assumir compromissos que superem os automatismos cognitivos, emocionais e socioculturais. Nas palavras do próprio Foucault: “não se tomar por César” (2004, p. 34). Isso significa não identificar a própria vida com as funções que se

---

<sup>8</sup> Essa, inclusive, é a razão de um mestre, de um diretor de existência, como um correspondente a quem escrevemos, como um amigo espiritual diante de quem nos medimos e que nos permite situar corretamente no mundo. A posição do mestre define claramente um papel: o de despertar para inquietar. Sob seu impulso, o sujeito trava um trabalho consigo mesmo. Isso equivale a dizer que o cuidado de si não nos afasta do mundo. Ao dirigir a atenção para si, o que se busca é avaliar o lugar que se ocupa no mundo e o sistema de necessidades no qual o sujeito se encontra vinculado. O cuidado de si configura-se como um princípio ordenador de nossas ações. Longe de nos isolar da comunidade humana, ele aparece precisamente como um modo de manter nossas ações nos limites e formas consideradas convenientes, ou seja, uma maneira de abordar a formação humana no registro ético.

ocupa. O sujeito em formação precisa interrogar-se sobre o que *é*, para daí inferir o que *é* necessário fazer segundo as funções que se tem de exercer, o que exige instalar um intervalo entre as atividades que se executa e o que nos constitui como sujeitos dessas atividades.

Esta distância ética permite legitimar os atos que estão implicados na definição de um papel social, político ou familiar, já que esse papel *é* vivido no intervalo assegurado pelo caráter fundamental da relação consigo. Trata-se, de fato, de um governo de si instaurado pelo cuidado ético do eu com sua própria verdade.

O governo de si, nunca *é* demais ressaltar, não conduz a uma recusa dos encargos sociais, mas a uma aceitação definida. Desse modo, o que se assume em um cargo específico não *é* uma identidade social, já que o sujeito ético jamais deve coincidir com seu papel. Isso *é* possível mediante “o modelo de um governo primeiro, o único decisivo, essencial e efetivo: o governo de mim mesmo” (GROS, 2004, p. 656). Este desprendimento *é* o que permite cumprir a função política a partir de um *ethos*, limitando as ambições e a absorção do eu em tarefas exteriores.

A pedagogia socrática expressa bem essa exigência. Sua atividade educativa articula a ética do cuidado de si e a formação de si para a ação política de governar. O próprio Sócrates *é* reconhecido, por Foucault (2004), como aquele que faz esse apelo ao governo de si, apreendendo sua missão pedagógica como a tarefa de ensinar às pessoas a se ocuparem de si mesmas, pois essa *é* a única forma legítima de se ocuparem da cidade. Ao mesmo tempo, a formação configura-se, no âmbito do cuidado de si, como uma terapêutica da verdade<sup>9</sup>. A ascese *é* o que permite ao sujeito adquirir, de um lado, discursos verdadeiros, de que se tem necessidade em determinadas circunstâncias da vida; e, por outro, *é* o que possibilita fazer de si mesmo sujeito desses discursos, expressando-se como forma de viver a própria vida.

A ascese possibilita uma mestria de si obtida pela dupla incorporação-exteriorização da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 400), mediante um conjunto de exercícios nos quais o sujeito se prepara para adquirir, assimilar e tornar a verdade um princípio de ação, equalizando escolha de vida e razão teórica. Os exercícios são entendidos menos como meios

---

<sup>9</sup> Os epicuristas, quando se referem ao termo *therapéuein*, apontam, dentre outros sentidos, para a ideia de ocupar-se. A referência também ocorre entre os cínicos, indicando a utilidade de dirigir o olhar para nós mesmos e as regras que permitem ao indivíduo conduzir-se e controlar o que faz.

de regulação externa das condutas do que como uma forma prática de relação com a verdade apreendida em uma relação específica consigo mesmo. Para Foucault (2004, p. 354), essas práticas têm

por papel e função manter sempre no espírito as coisas que devemos ter no espírito, a saber: a definição do bem, a definição da liberdade e a definição do real, e ao mesmo tempo em que este exercício deve sempre no-lo lembrar e reatualizar, deve nos permitir vinculá-los entre si.

Essa é a razão porque o tema da ascese aparece como um problema pedagógico por excelência.

Creio que devemos compreender a ascese filosófica como uma certa maneira de constituir o sujeito de conhecimento verdadeiro como sujeito de ação reta. E, constituindo-nos ao mesmo tempo como sujeito de conhecimento e como sujeito de ação reta, situamo-nos num mundo ou nos oferecemos como correlato de nós mesmos um mundo que é percebido, reconhecido e praticado como prova [...] penso que o fato de que o mundo, através do *bios*, tenha se tornado esta experiência pela qual nos transformamos e nos salvamos, constituiu uma transformação, uma importante mutação relativamente ao que era o pensamento grego clássico, a saber, que o *bios* devia ser objeto de uma *tékhnē*, isto é, de uma arte razoável e racional (FOUCAULT, 2004, p. 589).

O princípio do cuidado de si exige uma apropriação diferente do conhecimento. O trabalho filosófico-pedagógico a ser realizado não é mais o de simples transmissão de conhecimento, mas o de correção e modificação de hábitos enraizados. Logo, é necessário distinguir entre conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana.

Entre os conhecimentos úteis ao homem, jamais é feita referência aos segredos da consciência e à busca da identidade do sujeito ou da natureza humana. Os segredos da natureza não dão lugar aos segredos da consciência. Trata-se sempre do mundo, dos outros, daquilo que os envolve. Possibilitar que o sujeito surja como elemento recorrente das relações é condição para olhar as coisas do mundo, os deuses e outros homens. Por conseguinte, a primeira modalidade de conhecimento útil é o saber relacional... Trata-se ainda de conhecimento que, uma vez adquirido, transforma o modo de ser do sujeito. Opõe-se ao conhecimento ornamental que, embora culturalmente considerado verdadeiro, não possui força prescritiva e conseqüentemente não modifica a maneira de ser de alguém (CANDIOTTO, 2008, p. 5-6).

Por conseguinte, a razão de ser do cuidado de si, pouco a pouco, mostra-se irreduzível ao *deficit* da pedagogia grega direcionada aos jovens e passa a se referir a uma arte de viver (*tékhne tou bíou*) desenvolvida ao longo da existência<sup>10</sup>. Esse deslocamento do cuidado de si pode ser apreendido a partir da situação peculiar do jovem Alcibíades.

### **ALCIBÍADES COMO PARADIGMA DA FORMAÇÃO MEDIADA PELO CUIDADO DE SI**

A análise dos deslocamentos sofridos pelo princípio do cuidado de si entre a cultura grega clássica e a cultura greco-romana tardia, constitui o eixo da leitura realizada, por Foucault, no Curso de 1982, do diálogo platônico “Alcibíades”. O personagem que empresta seu nome ao diálogo platônico é um sujeito histórico que pertence a uma geração anterior à de Platão. Descendente de famílias aristocráticas (os Alcemeônidas e os Eupátridas) perdeu precocemente os pais, tendo como tutor Péricles. Sua celebridade deveu-se tanto ao seu papel político, incluindo traições e fracassos pelos quais foi culpabilizado, quanto à sua personalidade bastante incomum: elegante e debochado, de uma beleza excepcional, ambicioso e desmedido.

Alcibíades aparece no cenário de três diálogos platônicos. No “Protágoras”, ele tem a idade aproximada de 15 anos. No “Banquete”, tem mais ou menos 35 anos. E no diálogo que leva seu nome, a cena se passa às vésperas da Guerra do Peloponeso, e ele está com a idade entre 18 e 20 anos. Nesse momento, está na chamada “idade crítica”, ou seja, quando sai das mãos do pedagogo e está prestes a entrar na atividade política. Nessa fase, o jovem deixa de ser objeto de desejo erótico, devendo exercer seu poder na cidade, um poder ativo<sup>11</sup>. É nesse momento que Sócrates lhe dirige a palavra:

<sup>10</sup> Em função dos limites do texto, não é possível analisar aqui a redução do cuidado de si à noção de governo de si (RODRIGUES; TEDESCO, 2009, p. 91), bem como avançar em um refinamento das distintas formas de problematização da experiência do cuidar de si no pensamento tardio de Foucault. Sobre esse aspecto ver, particularmente, Prado Filho (2009).

<sup>11</sup> Aqui não podemos nos ocupar com a relação estabelecida, no diálogo, entre a pedagogia, a erótica, o divino e a ética, bem como com o lugar de Sócrates como mestre, ou seja, como aquele que, no amor que tem pelo discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.





Tu, sem dúvidas, te surpreendes, filho de Clínia, que após ter sido o primeiro que te amou seja também o último; de que seja eu o único a não me desligar de ti enquanto os outros te abandonaram; e que, no lugar de, como eles, ter-te importunado com conversas, só depois de tantos anos em que te amo, eu te dirija a palavra. O motivo não foi humano, mas divino e agora que o deus que me guia me permite, vou te explicar, embora seja difícil explicar o que se pensa a uma pessoa amada que não ama (PLATÃO, 2000, p. 87)

O diálogo está organizado em duas metades, sendo a segunda desdobrada em mais duas partes. Na primeira metade, Sócrates evidencia os privilégios do jovem Alcibíades: bem-nascido, belo, rico, desejoso de atuar na política, ou seja, disposto a governar os outros. Ainda nesse momento, Sócrates faz aparecer suas deficiências, ao compará-lo com os seus rivais (os espartanos e os persas), cuja riqueza é bem maior e a educação mais consistente. Mais grave, entretanto, é o fato de Alcibíades reconhecer não dispor de certa *tekné*. Pior: apesar de instigado por Sócrates, ele não sabe que não sabe. Alcibíades padece de uma “ignorância vergonhosa”.

Alcibíades – Pelos deuses, Sócrates, eu mesmo nem sei mais o que digo; e é bem possível que eu tenha vivido há muito tempo despercebido e na vergonha de não sabê-lo.

Sócrates – Mas é preciso ter coragem. Se isso tivesse acontecido nos teus cinquenta anos, seria difícil que cuidasses de ti. Mas agora tens tempo de vida, e é o momento de te aperceberes.

Alcibíades – E quando nos apercebemos, o que é preciso fazer, Sócrates?

Sócrates – Responder às questões, Alcibíades. Se fizeres isto, se o deus o quiser, e se for para se acreditar em minha adivinhação, tu e eu encontraremos o melhor.

Alcibíades – Se para isso basta responder, não há dificuldade.

Sócrates – Nesse caso, diz então o que é ter cuidado consigo mesmo, pois muitas vezes não temos cuidado conosco, despercebidamente, quando gostaríamos de ter. Quando é que um homem tem cuidado consigo mesmo? Será que ao cuidar de suas coisas estará cuidando de si mesmo? (PLATÃO, 2000, p. 106-107).

A conclusão de Sócrates é incisiva: Alcibíades precisa cuidar de si mesmo. Alcibíades se propõe dirigir a cidade. Antes, porém, precisa ocupar-se consigo mesmo, como condição para o exercício do poder, ou seja, como condição para governar os outros como convém. Começa, então, a outra metade do texto, estruturado ao redor de duas questões. A primeira refere-se ao eu que se deve cuidar. O que é este elemento idêntico, posto que é o mesmo, enquanto sujeito e enquanto objeto do cuidado? A segunda questão, ainda mais provocadora: Em que consiste esse cuidar?

A partir dessas questões, o texto desdobra-se em uma velocidade vertiginosa: do cuidado de si ao conhecimento de si; do conhecimento de si ao conhecimento do divino; do conhecimento divino à sabedoria. Ao final do argumento, conclui-se que a alma, dotada de sabedoria, saberá conduzir-se como deve, ou seja, saberá governar a cidade, o que pressupõe ocupar-se consigo. No final do diálogo, Alcibíades promete e compromete-se. Promete ocupar-se com a justiça, com o bom governo da cidade. E compromete-se a cuidar de si mesmo para bem exercer essa função. Os conhecedores dessa história sabem do fracasso dessas promessas, já que no “Banquete”, Alcibíades retorna e confessa os compromissos desfeitos: “Pois me força ele (Sócrates) a admitir que, embora sendo eu mesmo deficiente em muitos pontos ainda, de mim mesmo me descuido e trato dos negócios de Atenas”<sup>12</sup>. Nesse momento, o próprio Alcibíades parece tornar-se um “agravo contra Sócrates” (ROMILLY, 1996, p. 234), na medida em que se questiona sua influência na formação dos jovens atenienses, alguns dos quais teriam contribuído para a ruína política da cidade.

Mas, do ponto de vista mais estrito da nossa reflexão, interessa, antes, problematizar o modelo mesmo dessa formação, o sentido dessa influência, pois, no texto “Alcibíades”, encontramos uma oportunidade rara de ver Sócrates atuando tal como ele próprio se autodescreve na Apologia: como um mestre do cuidado de si. No diálogo, o objeto da reflexão é o entrecruzamento no cuidado de si de formação ética e formação política. Existe a necessidade de que o indivíduo se constitua como sujeito moral enquanto pré-requisito de uma relação adequada entre o indivíduo e a cidade. O cuidado que Sócrates incita é referente a valores, não no sentido do ensino sistemático de um código, mas na perspectiva do cultivo de uma atitude em relação aos valores (e paixões) que movem as nossas ações. Isso aponta uma exigência fundamental do cuidado de si: a *epistrophê* – conhecer o verdadeiro para liberar-se.

É nesse contexto que o cuidado de si emerge como uma prática formativa de caráter intrinsecamente ético, evidenciando um ponto crítico para o desdobramento posterior do cuidado de si. Pois, se inicialmente o ocupar-se de si confundia-se com o instante de

---

<sup>12</sup> Nesse intervalo, entre a promessa e a embriaguez, estão desenhadas, a um só tempo, as catástrofes que atingiram Alcibíades e sua cidade. Assassinado no mesmo ano que termina a Guerra do Peloponeso, Alcibíades é uma espécie de imagem da história de Atenas. Como Atenas, ele é julgado: “sempre controverso, acusado de todos os excessos, de uma ambição desmedida e costumes deploráveis” (ROMILLY, 1996, p. 234).

passagem da adolescência à fase adulta, ou seja, o instante em que o jovem deveria passar do erótico ao político, a exigência da *epistrophê*, entretanto, não está baseada em critérios etários. Por isso, o cuidado de si vai poder apresentar-se como uma atividade permanente e contínua do sujeito, situando o cuidado de si “no vácuo nebuloso entre o eu ético e o sujeito inacabado” (CANDIOTTO, 2008, p. 8).

Esse vácuo consiste, justamente, no intervalo ético já mencionado; intervalo atravessado de inquietações e hesitações, pois “o que separa o eu ético do seu eu jamais completamente outro não deve ser medido em termos de conhecimento, mas de exercícios, de práticas, de ascese concreta. Do eu para o eu, separa-os apenas a tênue distância de uma obra a realizar, mas sempre inacabada” (GROS; LÉVY, 2003, p. 163). Compreensão que investe o cuidado de si como o princípio formativo por excelência de resistência ativa aos processos normalizadores (sejam disciplinares ou biopolíticos) que consistem no assujeitamento do sujeito a determinações identitárias específicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos, então, que, no chamado “último Foucault”, o cuidado de si configura-se como o imperativo categórico da educação ética. Um imperativo coextensivo à própria vida, salientando-se, todavia, que, para o indivíduo tornar-se sujeito e alcançar sua felicidade, há um pré-requisito: a liberdade, pois não é suficiente ao sujeito não ser intemperante, ele precisa ser livre. Foucault (1985, p. 35) é bastante claro a esse respeito:

a *sophrosune*, o estado que se tende a alcançar pelo exercício do domínio e pelo comedimento na prática dos prazeres, é caracterizada como uma liberdade. Embora seja importante governar desejos e prazeres, e apesar do uso que se faz deles constituir um alvo moral de tal preço, não é para conservar ou reencontrar uma inocência de origem; não é, em geral, - salvo evidentemente, na tradição pitagórica - para conservar uma pureza; é para ser livre e poder permanecê-lo.

Ser livre, aqui, não significa obviamente a independência de um livre-arbítrio, nem apenas o fato de não ser escravo das próprias paixões, ou ainda ser independente de qualquer tipo de coação interior ou exterior, mas, sim, o modo pelo qual o sujeito se relaciona consigo mesmo. Essa liberdade não pode conceber-se sem uma relação com a verdade, cuja conquista se processa no *continuum* da própria da existência. Seus efeitos são sentidos num

certo modo de ser que vale como realização de si, na justa medida em que, agindo sobre si, procura conhecer-se, pôr-se à prova, aperfeiçoar-se.

Estamos, sem dúvidas, no centro de uma governamentalidade pedagógica *sui generis*, onde a educação, pensada no registro do cuidado de si, pode ser apreendida como o cultivo reflexivo da disposição de manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações. Não se trata de assumir tarefas e atividades em que se mede simplesmente a quantidade de saberes aprendidos. A educação é, antes, o que, produzindo formas de experiência de si, conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de resistências às formas de vida instituídas.

A efetivação desse processo envolve uma atenção detalhada, quando se trata de distinguir aquilo que depende de nós: atenção permanente a ser experienciada nas situações concretas da vida. Esse é o conteúdo da tarefa que deve enfrentar Alcibíades e, de resto, todos nós, caso queiramos levar adiante algum projeto existencial. Por essa via, 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, 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.

Essa, talvez, seja a última provocação advinda das lições de Michel Foucault nos cursos tardios proferidos no *Collège de France*: que significado pode ter, hoje em dia, uma compreensão da filosofia como espiritualidade, em um tempo em que, constantemente, os

poderes instituídos apregoam que vivemos no melhor dos mundos e somos livres de fazer o que queremos?

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

## REFERÊNCIAS

ALVES, K.V. **Os discursos da plenitude em educação**: uma arqueogenealogia das práticas intelectuais universitárias hoje. Recife: PPGE; UFPE, 2008 (Projeto de Pesquisa para Qualificação no Curso de Doutorado).

ARANTES, O.; ARANTES, P. **Sentido da formação**: três estudos sobre Antonio Candido, Gilda de Mello e Souza e Lúcio Costa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

BAUDELAIRE, C. **Meu coração desnudado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BLANC, G.; TERREL, J. **Foucault au Collège de France**: un itinéraire. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2003.

BOLLE, W. **A idéia de formação na modernidade**. In: GUIRALDHELI JR. P. Infância, escola e modernidade. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

BURCHELL, G.; GORDON; C.; MILLER; P. **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

CAILLÉ, A.; LAZZERI, C.; SENELLART, M. (Org.). **História argumentada da filosofia moral e política**: a felicidade e o útil. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

CANDIOTTO, C. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 31, n. 1, 2008.

CARVALHO, A.F. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Unijuí, 2010.

DALBOSCO, C.A. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre filosofia e pedagogia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, set./dez. 2006.

DEAN, M. **Governamentality power and rule in modern society**. London: Sage Publications, 2007.

ÉVRARD, F. **Michel Foucault et l'histoire du sujet en Occident**. Paris: Bertrand-Lacoste, 1995.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Historia da sexualidade**: o cuidado de si. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade** : a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999. (v.1)

\_\_\_\_\_. **Le gouvernement de soi et des autres**: cours au Collège de France, 1982-1983. Paris: Seuil/Gallimard, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Repensar a política**: ditos e escritos. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010. (v.4)

GADAMER, H-G. **La educación es educarse**. Buenos Aires: Paidós, 2000.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. SP: Martins Fontes, 2004.

GROS, F.; LÉVY, C. **Foucault y la filosofía antigua**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

HADOT, P. Réflexions sur la notion de “culture de soi”. In: \_\_\_\_\_. **Michel Foucault: philosophe**. Paris: Seuil, 1999.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001.

LEFORT, C. **Desafios da escrita política**. Trad. Eliana de Melo Sousa. São Paulo, SP: Discurso Editorial, 1999.

MAUSS, M. **Ensaio de sociologia**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

PETERS, M.A. Educational research: “games of truth” and the ethics of subjectivity. **Journal of Educational Enquiry**, Scotland, v. 5, n. 2, 2004.

PLATÃO. **Alcibiade**. 2. ed. Paris: GF Flammarion, 2000.

PETERS, M. A.; BESLEY, T. Introdução. In: PETERS, M. A.; BESLEY, T. **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 12-24.

PRADO FILHO, K. Considerações acerca do cuidado de si mesmo contemporâneo. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Ética e subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REVUE DU MAUSS. **Penser la crise de l'école**. Paris: La Découverte; MAUSS, 2006.

REDEKER, R. Um Foucault surpreendente. **Lê Monde Diplomatique**, ago. 2001.

RODRIGUES, C.; TEDESCO, S. Por uma perspectiva ética das práticas de cuidado no contemporâneo In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M. L. (Org.). **Ética e subjetividade**: novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROMILLY, J. **Alcibiades**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1996.

SOUZA, J. (Org.). **Atualidade de Max Weber**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

VALLE, L. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: \_\_\_\_\_. **Os enigmas da educação**: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Teorias da formação humana**. 2005. Disponível em:  
[www.ppfh.uerj.br/curriculodoutorado.htm](http://www.ppfh.uerj.br/curriculodoutorado.htm). Acesso em: 28 ago. 2007.



**Alexandre Simão de Freitas**

Pedagogo;  
Doutor em Sociologia;  
Professor Adjunto do Centro de Educação  
e membro permanente do Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal de Pernambuco;  
Coordena pesquisa sobre juventudes e  
processos de subjetivação  
E-mail: [alexshiva@uol.com.br](mailto:alexshiva@uol.com.br)

Recebido em: 18/10/2010  
Publicado em: 30/12/2010