



## O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES E DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA NOÇÃO DE CUIDADO DE SI

Nyrluce Marília Alves da Silva<sup>1</sup>  
Alexandre Simão de Freitas<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da noção de sujeito da educação e os desdobramentos correlativos ao processo de sua formação. Dessa ótica, problematizamos se seria possível pensar numa outra noção de sujeito da educação a partir das teorizações do chamado *último* Foucault. A noção de cuidado de si é mobilizada para produzir *insights* curiosos sobre a constituição do sujeito a partir de uma *ética da liberdade*, incitando outros modos de conceber as experiências formativas na atualidade.

**Palavras-chave:** Sujeito da educação. Cuidado de si. Liberdade.

## THE EDUCATION SUBJECT: CONTEXTUALIZATION AND IMPLICATIONS FROM THE CONCEPT OF CARE OF THE SELF

**Abstract:** The present article aims to reflect on the concept of education subject and the implications correlated to his upbringing process. From this perspective, we question whether it is possible to think of another concept of education subject from the *third* Foucault. The notion of care of the self is mobilized to produce curious insights on the constitution of the subject from an *ethics of liberty*, thus, encouraging other forms of conceiving the current formative experiences.

**Key Words:** Education subject. Care of the self. Freedom.

---

<sup>1</sup> Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N – Cidade Universitária. CEP: 50.670-901. Endereço eletrônico: nm-alves@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Administração e Planejamento Educacional e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Endereço: Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N – Cidade Universitária. CEP: 50.670-901. Endereço eletrônico: alexshiva@uol.com.br



## Considerações iniciais

O presente artigo objetiva problematizar a noção de sujeito da educação e suas implicações para o desenvolvimento de experiências formativas na contemporaneidade. A questão da formação do sujeito tem se tornado um dilema nas *sociedades líquidas* (BAUMAN, 2001), haja vista a transitoriedade dos anseios formativos e a fragmentação dos eixos de orientação que conferem sentido e significado para as relações sociais (BERGER & LUCKMANN, 2004). Fala-se então de uma *crise* de paradigmas nas sociedades contemporâneas, destacando-se o movimento de descentramento do sujeito humanista (HALL, 2004; SILVA, 2010a) enquanto fundamento das práticas sociais. Nesse movimento, desenvolvem-se intensos questionamentos acerca da noção de sujeito enquanto princípio basilar da pedagogia moderna.

Embora a noção de sujeito metafísico tenha sido uma das mais criticadas desde o século passado, de forma paradoxal, muitos teóricos educacionais tem afirmado que habita dentro do pensamento e da prática pedagógica contemporânea a compreensão do sujeito ainda nas “vestes modernas”. Como afirma Valle (2003), enquanto se fala em sujeito pós-moderno como algo exterior a concepções humanistas, enquanto os debates acontecem em torno de um suposto descentramento do sujeito, “o sujeito moderno, quanto a ele, porta-se bastante bem, e talvez uma das evidências mais flagrantes de sua permanência é a hipervalorização da *dimensão cognitiva*” (p. 14). Aliás, a predominância de abordagens ao sujeito da educação privilegiando a dimensão cognitiva é algo que tem sido criticado como extremamente prejudicial e reducionista para uma educação que se propõe a ser desenvolvida enquanto formação humana (FREITAS, 2009, 2010; RÖHR, 2007).

O que torna esse diagnóstico mais grave e decerto complexo, é que, por um lado, “a área da educação já não investe nas interrogações sobre o homem com quem trata e que é o centro da sua atividade” (VALLE, 2003, p.13), ocorrendo uma espécie de interdito sobre esse tipo de indagação; por outro, “a racionalidade pedagógica vigente tem sistematicamente obstruído uma reflexão em torno de dimensões vitais à formação das subjetividades, ocultando o acesso a outras formas de educar o sujeito” (FREITAS, 2009, p. 2). Educa-se sob a égide de uma lógica dual que separa “o sujeito dos objetos, o corpo da alma, o eu do mundo e a natureza da cultura” (FREITAS, 2010, p. 56).

Mas qual seria a razão de, após inúmeras críticas aos pressupostos da metafísica, as práticas educativas atuais se encontrarem ancoradas nesse modelo de sujeito para deliberar,

em última instância, sobre o modo de viver? A respeito dessa questão, Taylor (2005), analisa que existe um sentido de *self* arraigado na geografia do sujeito moderno, em como nos construímos e nos percebemos, engendrando-se uma noção forte de *eu*, enquanto *dentro*, em oposição a algo que seria o *fora*. Essa equação estaria articulada ao ideal do que devemos ser. Logo, implica questões de ética e de identidade, questões de formação.

Para o sujeito desprendido moderno, pensamento e valoração estão na mente em um sentido novo e mais forte, porque agora a mente é o local exclusivo dessas realidades [...] Isso define uma nova compreensão de sujeito e objeto, onde o sujeito está, por assim dizer, em oposição ao objeto. Na verdade, poderíamos dizer que as próprias noções de sujeito e objeto em seu sentido moderno passaram a existir dentro dessa nova localização. O sentido moderno é aquele em que sujeito e objeto são entidades separáveis. Isto é, em princípio – embora talvez não de fato – um poderia existir sem o outro (TAYLOR, 2005, p. 244-245).

Por acreditarmos na importância de uma educação enquanto formação humana compreendemos ser necessário problematizar esse modelo hegemônico de pensamento em torno da educação que predomina no presente. Nesse modelo, em geral, toma-se o sujeito sob o qual se desenvolve a atividade educativa, como um dado *a priori* a experiência formativa.

Assim, nós pretendemos arriscar uma reflexão nessa direção, ancorada no pensamento tardio de Michel Foucault acerca da noção de cuidado de si. Acreditamos que, no chamado *último* Foucault, encontramos *insights* interessantes para pensarmos numa outra abordagem do sujeito da educação.

O texto encontra-se organizado em três movimentos: No primeiro, exploramos de forma breve, algumas críticas importantes a noção de sujeito da educação realizadas no século passado, destacando a crítica a formação do sujeito utilitário atrelada ao empobrecimento da experiência formativa, e os impactos trazidos pelo movimento pós-estruturalista para a noção de sujeito humanista e para a teorização educacional brasileira; Em seguida, situamos o lugar do sujeito na noção de *experiência-limite* problematizada pelo Foucault tardio, explicitando sua posição frente à noção de sujeito humanista e o deslocamento teórico que o fez chegar a noção de cuidado de si; Por fim, inferimos algumas reflexões a partir da noção de cuidado de si investigada no terceiro eixo foucaultiano e suas possíveis contribuições para se pensar em formas alternativas de abordagem do sujeito e de sua formação.

## O sujeito da educação

O século passado foi atravessado por uma série de acontecimentos que fizeram estremecer as bases do sujeito enquanto fundamento das práticas educativas. Hall (2004) cita que alguns desses acontecimentos poderiam ser os escritos Freud acerca do inconsciente e as relações entre linguagem e significado desenvolvidas por Saussure<sup>3</sup>. Como bem ressalta o próprio Hall (2004), nem todos concordam quando se trata de elencar os aspectos que fizeram a noção de sujeito entrar em crise, havendo por essa razão outros critérios de análise e de escolha, tornando ampla e complexa essa questão.

Desse modo, pretendemos abordar dois aspectos que julgamos importantes quando se trata de analisar a trama histórica em que se articula o sujeito da educação no século XX. Num tom de mapeamento da realidade, cientes das limitações, o primeiro fato se refere às diversas análises que enfatizam o empobrecimento da experiência formativa no século XX. Já o segundo aspecto, trata dos impactos da crítica pós-estruturalista a noção de sujeito da educação. Decerto esses aspectos produzem impactos de diferentes intensidades em torno da noção de sujeito humanista.

A compreensão do sujeito enquanto empobrecido ou mesmo destituído da possibilidade de vivenciar experiências formativas foi um dos temas em evidência na literatura do século passado. Adorno, Horkheimer, Benjamim, Agamben, Gadamer, dentre outros, expressaram críticas ao avanço de uma racionalidade instrumental em que o foco está na formação utilitária dos sujeitos. No século XX viu-se consolidar a predominância de um tipo de educação oposto ao ideal humanista da *Bildung*<sup>4</sup>.

O ideário da instrução pública converte a *Bildung* em garantia de uma sociedade civilizada, privilegiando a transmissão do saber científico na sua dimensão de objetividade. O resultado é uma visão triunfalista da instrução pública como agente da modernização social. Nesse percurso, a idéia mesma de formação dilui-se subsumida pelas práticas educativas

---

<sup>3</sup> Hall (2004) aborda ao todo cinco aspectos que teriam contribuído para o descentramento do sujeito cartesiano na modernidade tardia. Além dos já citados no texto, ele também destaca as tradições do pensamento marxista, principalmente ligadas ao estruturalismo de Louis Althusser; os escritos de Michel Foucault acerca do regime disciplinar individualizante; e o feminismo na sua condição de crítica teórica e de movimento social.

<sup>4</sup> Na época do romantismo alemão, a *Bildung* caracterizava-se de forma singular como um processo de desenvolvimento nas diversas dimensões do sujeito, vislumbrando a formação física, psíquica e intelectual do humano atrelada a bens seculares como liberdade, autonomia e responsabilidade (FREITAS, 2010).

(instrucionais) alimentadas pelos ideais do liberalismo (FREITAS, 2010, p. 59).

Há uma espécie de estreitamento que transforma a experiência formativa em *semiformação*. A aposta na realização do humano baseada no progresso evidenciou com as guerras e os diversos regimes inumanos ocorridos nesse período, “não haver nexos necessários entre progresso material e progresso moral [...] o progresso material dependendo de seu direcionamento pode levar a barbárie” (CENCI, 2010, p. 69). A potência das críticas da Escola de Frankfurt se encontra nesse diagnóstico sombrio. Porém, Taylor (2005), citando Habermas, afirma que esse tipo de crítica se encontra ainda dentro dos limites da racionalidade clássica de consciência, q

Observa-se de forma geral, a materialização de duas vertentes, em que de um lado se encontram educadores que permanecem defendendo noções fortes de sujeito, enquanto do outro, emergem os educadores que enfatizavam o paradigma da linguagem na compreensão dos fenômenos educativos. Ou seja, num pólo, estariam aqueles que confiam numa noção de sujeito “coerente, estável e auto-idêntico” (KIZILTAM, BAIN e CAÑZARES, 1993, p. 208); no outro, aqueles que rejeitam não apenas a noção de uma consciência coerente e unitária, mas “a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas” (SILVA, 2010a, p. 149).

Valle (2003) faz uma análise esclarecedora acerca da situação do sujeito em polarizações como essas:

È bem verdade que, também na área educacional, esse debate até hoje faz-se presente, traduzindo, por vezes, duas posições extremadas, mas nem por isso menos recorrentes. A primeira disposta a enfatizar a experiência – que sempre é local, acidental, singular, particular e, até certo ponto, incomunicável – como eteio e como limite para o saber; a segunda, a insistir sobre a universalidade, sobre a essencialidade, sobre a comunicação e a prova como garantias para o conhecimento válido (p. 10-11).

Concomitantemente, Taylor (2005) afirma que muitas filosofias buscaram resgatar a experiência do sujeito se voltando para a sua *interioridade*<sup>6</sup>.

Porém, interioridade aqui não significa estritamente uma noção romântica de identidade unitária, ou mesmo, de reabilitação de uma suposta unidade perdida. Significa, antes, uma noção pós-schopenhaueriana de natureza interior, em que “a libertação da experiência pode parecer exigir nossa saída do círculo da identidade única, unitária, e que nos abramos ao fluxo que leva para além do alcance do controle ou da integração”(TAYLOR, 2005, p. 591).

Por conseguinte, uma virada para dentro, para a experiência ou subjetividade, não significava uma virada para um *self* a ser articulado, sendo isso compreendido como um alinhamento entre natureza e razão, ou entre instinto e poder criativo. Pelo contrário, esse voltar-se para dentro pode nos levar além do *self* da forma como este é comumente entendido, a uma fragmentação da experiência que põe em questão nossas noções

---

<sup>6</sup> Taylor (2005) afirma que esse movimento ocorreu em vários momentos do século XX tanto no campo da filosofia, passando pelo da arte, a críticos de diversas áreas na tentativa de resgatar o que foi suprimido com ou desvirtuado pelo aparato mecanicista reinante.

costumeiras de identidade [...] podemos ver que é possível surgir a noção de que uma fuga da ideia tradicional do *self* unitário era uma condição para uma verdadeira recuperação da experiência vivida (Idem, *Ibidem*, p. 591).

Sobre esse aspecto, Jay (2009), evidencia tentativas de elaborar uma noção de experiência formativa e conseqüentemente de *self*, que pudessem transpor a dualidade clássica entre sujeito e objeto. Dessa ótica, filósofos críticos, fenomenólogos, pragmatistas e pós-estruturalistas, embora traçando distintos caminhos, afirmam que a experiência não poderia “ser reduzida a um sujeito isolado, contemplativo e integrado que tem um objeto inteiramente externo a ele. [...] todos procuram negar a simples noção de que a experiência é um atributo exclusivo do sujeito quando se confronta com um objeto” (JAY, 2009, p. 465).

Dentre esses teóricos que buscaram alternativas para superar a forma de conceber a relação entre sujeito e objeto<sup>7</sup> Jay (2009) destaca Michel Foucault e sua noção de experiência-limite. Na ótica de Jay, o testemunho tardio das reflexões foucaultianas põe em relevo a seguinte questão: “Pode o descentramento do eu ocasionar uma experiência que resista a ser localizada em um ego integrado, coerente?” (JAY, 2009, p. 424). Esse tipo de questionamento encerraria a tentativa de encontrar uma via alternativa à noção clássica de eu.

A despeito de muitas críticas feitas a Foucault, não apenas no campo educacional, por esse “retorno ao sujeito”, acreditamos que em sua fase tardia, Foucault produziu *insights* potentes sobre a possibilidade de uma experiência formativa.

### **Foucault e a questão do sujeito**

Em fins de 1978, Foucault concede uma entrevista a Trombadori em que aborda o que compreendia como sendo o lugar do sujeito numa *experiência-limite*. Ele afirma que ao contrário de uma experiência que operaria com o campo das possibilidades para desvelar o que no sujeito efetivamente seria fundador, a experiência-limite “arranca o sujeito de si mesmo [...] é uma empreitada de dessubjetivação” (FOUCAULT, 2010, p. 291). Essa experiência seria algo pessoal e ao mesmo tempo relacional. Algo que “fazemos inteiramente sós, mas só podemos fazê-la na medida em que escapará à pura subjetividade,

<sup>7</sup> Além de Michel Foucault, Jay (2009) destaca que mais dois filósofos caracterizados sob a rubrica de “pós-estruturalistas” buscaram caminhos alternativos quanto ao lugar do sujeito numa determinada experiência, são eles: George Bataille, com a experiência interior e Roland Barthes, com a experiência do sacrifício e a experiência mística.

em que outros poderão, não digo retomá-la exatamente, mas, ao menos, cruzá-la e atravessá-la de novo” (Ibidem, p. 295). Alguns anos mais tarde, no início da década de 1980, o próprio Foucault redige um texto sob o pseudônimo de Maurice Florence, em que realiza uma análise retrospectiva de seu trabalho. Novamente a temática da relação do sujeito com o conhecimento a partir de uma determinada experiência é retomada, e Foucault afirma que ao refutar o sujeito enquanto *a priori* ao conhecimento, sua intenção não seria de celebrar uma objetividade pura, mas evidenciar como os sujeitos se constituem em meio a jogos de verdade:

Sobre isso, é também preciso estar atento: recusar o recurso filosófico a um sujeito constituinte não significa fazer como se o sujeito não existisse e se abstrair dele em benefício de uma objetividade pura; essa recusa visa a fazer aparecer os processos próprios a uma experiência em que sujeito e objeto ‘se formam e se transformam’ um em relação ao outro, um em função do outro [...] esses jogos não são impostos de fora para o sujeito, de acordo com uma causalidade necessária ou determinações estruturais; eles abrem um campo de experiência em que sujeito e objeto são ambos constituídos apenas em certas condições simultâneas, mas que não param de se modificar um em relação ao outro, e, portanto, de modificar esse mesmo campo de experiência (FOUCAULT, 2006a, p. 237-238).

Nessas entrevistas Foucault esclarece o que não estava de todo dimensionado em suas obras editadas em vida. Temporalmente, pode-se situá-las como já articuladas ao que passou a se chamar de terceiro deslocamento de problemática do pensamento foucaultiano.

Isso porque, é justamente a partir de 1978 que começa a se evidenciar esse deslocamento, espelhado tanto nos últimos seis cursos proferidos no *Collège de France*, como nas entrevistas tardias. Desse modo, Foucault (1995) explicita que não é o poder, mas o sujeito que ocuparia o tema central de suas pesquisas, e que investigou as diferentes formas de constituição desse sujeito através da dimensão da linguagem, nas tramas de poder e, a partir de 1978, no domínio das tecnologias do eu. Esse deslocamento de problemática provocou diversos tipos de especulações, inclusive que Foucault teria feito uma espécie de retorno ao sujeito. Porém essa temática surge não como uma forma de reconsiderar “princípios anteriormente defendidos ou como uma espécie de *mea culpa* diante de opções realizadas” (McGUSHIN; GROSS apud FREITAS, 2010, p. 225), mas como um impulso da própria maturação do pensamento filosófico de Foucault.

Nesse processo, com a incorporação e ampliação do campo de problemática, “com a introdução do conceito de governo e das tecnologias governamentais no sentido amplo” e diferenciando dispositivo de verdade e jogos de verdade, se completou a “lenta transição da dupla ontologia poder saber para a tripla ontologia, na qual se inclui a figura do si mesmo, ou do sujeito autônomo” (ORTEGA apud DUARTE, 2005, p.52).

Com a publicação dos cursos e das entrevistas tem sido possível uma visão ampla desse movimento no pensamento foucaultiano, delimitando melhor os deslocamentos de problemática, bem evidenciar a face do *Foucault professor* (RAMÍREZ, 2008; FONSECA, 2005; VEIGA-NETO, 2009). Com isso, novas ferramentas conceituais podem ser exploradas e outras são refinadas, potencializando e complexificando os usos de pensamento de Foucault no campo educacional (VEIGA-NETO, 2009).

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

Nesses impressos, Foucault deixa claro quais os pontos de problematização no terceiro eixo do seu pensamento. Se antes ele se deteve em analisar “quais são os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (FOUCAULT, 2006a, p. 236), agora, ancorado no mesmo projeto geral, visa

estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se, em suma, da história da ‘subjetividade’, se entendermos essa palavra como a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um dado jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo (Idem, *Ibidem*, p. 236).

Ao mesmo tempo em que se distancia das filosofias do sujeito (CANDIOTTO, 2010; FREITAS, 2010; JÚNIOR, 2008), Foucault amplia o ponto de inflexão de suas reflexões, haja vista a postulação de que “o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, como na antiguidade” (FOUCAULT, 2006a, p. 291). Mais ainda: ao refutar uma teoria do sujeito, Foucault também não vai ancorar-se em noções transcendentais para vislumbrar as possibilidades do sujeito se constituir de formas outras que não as de assujeitamento. Posto que, compreende que os elementos tanto para a constituição do sujeito assujeitado, quanto para constituição do sujeito autônomo, estariam presentes em nossa cultura. Como afirma Foucault (2006a), “se agora me interessa pela maneira que o sujeito se constitui [...], através das práticas de si, essas não são [...] alguma coisa que o indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura” (p.276).

É através desse percurso analítico insólito que Foucault desenvolve seus trabalhos sobre “as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através de formas de subjetivação [...] na forma de sua experiência de si mesmo” (LARROSA, 2010, p. 55). Dentre os cursos tardios de Foucault nós destacamos o curso de 1982, *A hermenêutica do sujeito*, haja vista que é nesse curso que ele analisa de maneira densa e intensa as possibilidades de constituição do sujeito ocidental tomando como ponto de partida a noção de cuidado de si da antiguidade greco-romana. O que vale ressaltar, é que de forma surpreendente, nesse curso, os escritos de Foucault, a sua forma de pesquisar, refletem muito do que ele naquele momento estava vivenciando.

### **Reflexões finais: o sujeito do cuidado de si e suas possíveis implicações pedagógicas**

Dessa perspectiva, o curso intitulado *A hermenêutica do sujeito*, Foucault realiza uma digressão em suas investigações, tomando como ponto de partida uma noção polêmica e bastante difundida entre os séculos V a.C e IV e V d. C.: a noção de *cuidado de si*. Essa noção aparece tematizada como o fio condutor de um conjunto de tecnologias voltadas para constituição de si, implicando certa forma de estar no mundo e de se relacionar com o outro a partir de relações consigo que visam uma transfiguração de si.

Com a noção da *epiméleia heatoû* (cuidado de si), que percorreu toda cultura grega e romana até a espiritualidade cristã, se teria um fenômeno importante com repercussões não apenas para o campo das “histórias das representações, nem somente na história das

noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade” (FOUCAULT, 2006b, p.15). Foucault então concentra suas análises em explicitar as práticas desenvolvidas para tornar o indivíduo numa certa forma de ser sujeito. Logo, no curso de 1982, Foucault toma “o sujeito como eixo central. No entanto, “o sujeito de que se ocupa não é aquele cuja natureza ou identidade já está constituída, mas aquele que se autoconstitui em práticas de si” (MUCHAIL, 2009, p. 81). Sua intenção mais ampla, como se sabe, era fazer uma genealogia das formas de constituição do sujeito ocidental.

Decorre daí a importância da noção de cuidado de si na Antiguidade. Pois, ao contrário do sujeito moderno que se relaciona com o mundo a partir de verdades adquiridas a partir de uma hermenêutica de si; no âmbito das práticas do cuidado de si não existiria um sujeito fixo, mas um *self* provisório contingente, sempre em processo contínuo de constituição. Nessa forma de entrar em relação consigo e com o mundo, a verdade não estaria disposta/dada ao escrutínio do sujeito racional. Pelo contrário, a verdade só seria acessível a partir de transformações no próprio sujeito cognoscente. Essa é a razão pela qual filosofia e espiritualidade emergem entrelaçadas, pois o ato de conhecer, nessa configuração, implicava que “o sujeito enquanto tal não tem direito, não possui capacidade de ter acesso a verdade” (FOUCAULT, 2006b, p.19). O ato de conhecer tinha “toda a estrutura de um ato espiritual” (Idem, *Ibidem*, p.21) já que o sujeito precisaria operar uma mudança em seu ser mesmo de sujeito para conhecer a verdade.

A filosofia pode ser compreendida, então, como a “forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito a verdade” (FOUCAULT, 2006b, p. 19), já espiritualidade pode-se entender como:

o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de 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. (Idem, *Ibidem*, p. 19).

Mas essa forma de conhecer como bem se sabe não perdurou na modernidade, mas passou por uma série de transformações, ao longo da história, variando quanto ao seu ideal formativo, bem como sendo subsumida pelo preceito do conhece-te a ti mesmo que predomina no pensamento filosófico atual. Foucault destaca que o cuidado de si deixou de

fazer parte da formação do sujeito moderno por uma série de motivos. Entre estes ele destaca o “momento cartesiano” que atuou desqualificando filosoficamente a *epiméleia heatoû* (FOUCAULT, 2006b, p. 18). O resultado é a dissociação entre filosofia e espiritualidade e o sujeito passa a ser considerado *a priori* capaz de verdade.

Na modernidade o sujeito se constitui pela submissão a uma identidade definida pelo seu ser cognoscente, enquanto condição para que se eleve ao plano dos valores universais que definem a verdade. 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 do *cogito*, fazendo com que o mundo seja apreendido pelo filtro do eu (FREITAS, 2010, p. 64).

Porém, antes desse preceito declinar enquanto chave formativa predominante do sujeito ocidental, ele vai passar por diversas transformações. De forma estruturada, a noção de *cura sui* aparece pela primeira vez no diálogo socrático-platônico *Alcibiades*. Nesse diálogo, a noção aparece atrelada à função de governar os outros, pois governar a cidade era a pretensão de Alcibiades. Além dessa função, o cuidado de si no *Alcibiades* seria uma condição necessária para a formação do jovem e por haver um *déficit pedagógico* na formação do aspirante a conduzir a cidade, sendo por essa razão, preciso que ele cuidasse de sua própria alma. Mas, nunca é demais repetir, cuidar da alma “como sujeito e de modo algum como substância [...] sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes”. (FOUCAULT, 2006b, p. 72).

Uma consequência dessa compreensão é que a função do mestre não seria a de repassar um corpo de conhecimentos teóricos ou ensinar aptidões. O cuidado de si implicaria a necessidade de um mestre da existência, uma vez que ele “cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (Idem, *Ibidem*, p. 73).

Nas escolas epicuristas e no estoicismo, por sua vez, o cuidado de si se desloca e aparece como imperativo formativo por excelência. Tema constante das práticas sociais, produzindo uma cultura de si. Ocupar-se consigo “tornou-se um princípio geral e incondicional, um imperativo que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condição de *status*”. (FOUCAULT, 2006b, p. 103), desenvolvendo e difundindo um conjunto de práticas voltadas para a relação consigo. O cuidado de si conecta-se diretamente com o campo da ética, derivando uma importante inflexão em direção à *àskesis*, ou seja, aos exercícios, purificações, conversões do olhar, meditações, abstinências, leituras, escritas,

etc. As *àskesis* tinham a função de dotar os sujeitos de um *logoi* (discursos de verdade), que seriam internalizados reflexiva e existencialmente. As práticas engendradas nessa forma de cuidado não são de todo individual, nem de todo coletivas, na realidade elas são “relacionais e transversais” (GROS, 2006, p.660) e

permitted que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo assim, uma transformação de si mesmos, com fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT apud VEIGANETO, 2007, p. 83).

A partir de estudos já realizados por Freitas (2009; 2010) acerca das implicações educacionais da noção de cuidado de si, podemos destacar três aspectos no tocante a noção de sujeito da educação e ao seu processo formativo. Primeiro o *eu* que seria objeto de cuidado é compreendido como uma pragmática, como um sujeito de ações. Ou seja, não é uma substância que se relacionaria com o mundo, mas um sujeito de relações e de atitudes. Freitas (2010) afirma ainda que Foucault não valoriza o sujeito pelo que ele é em si, mas naquilo em que ele poderia se transformar por meio das práticas de si, onde o “eu objeto de cuidado afasta-se de um debate substancial a respeito da natureza humana” (p. 232). A partir das reflexões do cuidado de si e sua relação com a espiritualidade, seria possível sustentar um “*self* sem fundamento metafísico” (p. 233).

Por isso, para ele, haveria de se diferenciar entre as noções de indivíduo sujeito e ego. O sujeito (ou *self*) que se expressa concretamente em um processo de individuação seria irreduzível ao ego psicológico [...] o *self* seria aquilo em que, como sujeito da identificação, está-se engajado; logo uma capacidade de conhecimento, atenção, de determinação, numa palavra, de ação sobre si. O si seria uma capacidade reflexiva. Uma capacidade de natureza espiritual que não se ancora nem na consciência nem numa individualidade metafísica. A consciência, nesse caso, também não é apreendida como uma entidade, mas como uma atividade cognitiva, atividade esta que não está na dependência de um sujeito. Ao contrário, é o sujeito mesmo que surge como efeito dessa atividade (p. 232-233).

Outra questão importante é que a educação refletida a partir dessa modalidade do sujeito do cuidado de si não se reduziria à quantidade de conteúdos ou habilidades a serem aprendidas para uma eficaz conformação do sujeito a sociedade vigente. Antes disso, a educação é tomada como formação espiritual, na medida em que “é apreendida para

manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações” (FREITAS, 2010, p. 75). Nesse sentido, a educação ao produzir formas de “experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo” (Ibidem, p. 76).

Por fim, essa modalidade de sujeito teria como objetivo a concretização de práticas de liberdade a partir da constituição de um *ethos*, que potencializaria as relações do sujeito consigo e com o mundo. O *ethos* se refere à certa maneira de ser e de se conduzir, se traduzindo em hábitos, mas que para alcançar certa forma de ser exigiria todo um trabalho sobre si. Nesse caso, a ética corresponderia efetivamente à criação de novos modos de vida.

O cuidado de si teria, portanto, um caráter pedagógico bastante sofisticado, pois implicaria no estabelecimento de caminhos para a realização de uma formação e autoformação ética do sujeito. Permite discutir as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, “[...] ou universalidades racionais dadas de antemão, deslocando as fronteiras da razão pedagógica vigente” (FREITAS, 2009, p. 3). Nesse sentido a mediação das práticas pedagógicas na experiência de si seria o local onde os sujeitos se transformariam e se relacionariam consigo.

Dessa perspectiva a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 2010, p. 57).

A pedagogia teria como função formativa primordial abrir o campo de possibilidades de transformação, permitindo aos sujeitos se reconhecerem ou se modificarem nas experiências desenvolvidas nas práticas formativas. O cuidado de si postularia então uma modalidade *sui generis* de se pensar a noção de sujeito da educação. Ao mesmo tempo, em que se afastaria dos extremismos gerados no tocante às problemáticas relativas ao lugar do sujeito, na medida em que não dá e nem pretende oferecer uma definição pronta e acabada acerca do humano e da sua formação. O cuidado de si poderia ser retomado como uma modalidade de experiência-limite, incitando uma tensão agonística entre o que o sujeito

concebe como si mesmo e os limites do tornar-se outro, sem precisar apelar para uma hermenêutica de si.

### Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Tradução de Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CENCI, Angelo Vitório. Subjetividade, individualismo e formação moral no contexto das sociedades complexas e pluralistas. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M; ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.). **Diferença cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 67-79.

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

DUARTE, André de Macedo. Foucault a luz de Heidegger: notas sobre o sujeito autônomo e o sujeito constituído. In: RAGO, Margareth; LUIZ B. Lacerda Orlandi; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONSECA, Márcio Alves. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no *Còllege de France*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 239-254.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: In: DREYFUS, Hubert L. RABINOW. **Paul, Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 a, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Ditos e escritos VI. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. Ditos e escritos V. **Ética, sexualidade, política**. 2 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 a.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

FREITAS, Alexandre Simão. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. In: **32ª Reunião Anual da ANPEd**. Local: Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>> Acesso em: 12/01/2010.

\_\_\_\_\_. O 'cuidado de si' como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (org.) **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 53-80.

\_\_\_\_\_. A relação subjetividade e Liberdade como matriz da noção de espiritualidade. In: RÖHR, Ferdinand (org.). **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 223-265.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 613-661.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAY, Martin. **Cantos de experiência: variaciones modernas sobre um tema universal** – Buenos Aires: Paidós, 2009.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Michel Foucault e a Mona Lisa ou como escrever a história com um sorriso nos lábios. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 97-108.

KIZILTAN, Mustafá Ü; BAIN, William J; CAÑZARES M, Anita. Condições Pós-modernas: Repensando a Educação Pública. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria Educacional crítica em tempos modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 205- 232.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 35-86.

MUCHAIL, Salma. A propósito do título A hermenêutica do sujeito. In: **Ver. Filos., Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, jan/jun. 2009. p. 79-86. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol//index.php/RF?dd1=3232&dd99=view>> Acessado em 12/2010.

RAMÍREZ, Carlos Ernesto Nogueira. Foucault professor. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**. Local: Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>> Acesso em 01/2011.

RÖHR, Ferdinand. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/52-dossie-rohrf.pdf>> Acessado em: 01/2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus as Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010 a. p. 247-258.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

VALLE, Lílian. Teoria, determinação, complexidade: Desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003. Disponível em: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache: dk4bWxWs0IJ:www.revista.epsiv.fiocruz.br](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:dk4bWxWs0IJ:www.revista.epsiv.fiocruz.br) >. Acesso em 02/2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Editorial. In: **Educação & Realidade** – v. 34, n. 2, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, mai/ago, 2009. p. 5-9.