

# Revista Linha Mestra

Ano XIII. Vol. 13 No. 37 (jan.abr.2019)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2019n37>



Imagem de Gustavo Torrezan

Realização



## SUMÁRIO

EXPEDIENTE .....	1
EDITORIAL.....	2
Marcus Novaes	
Rosana Baptistella	
NOTA DE AGRADECIMENTOS .....	3
Sílvio Gallo	
David Pereira	
Gabriela Tebet	
Marcelo Vicentin	
DOSSIÊ – CUIDADO DE SI NO ÚLTIMO FOUCAULT – APRESENTAÇÃO	
MICHEL FOUCAULT E A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO CUIDADO DE SI.....	5
Sílvio Gallo	
DOSSIÊ – ARTIGOS.....	13
CUIDADO DE SI E TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	13
David Pereira	
FORMAÇÃO DOCENTE E O CUIDADO DE SI.....	19
Andreia Aparecida Cavalheiro	
O CUIDADO DE SI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	25
Joseli Maria Jofre	
A MULHER E O CUIDADO DE SI: DIÁLOGOS POSSÍVEIS .....	31
Letícia Veitas Novelli	
O CUIDADO DE SI E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	39
Gabriela Tebet	
O CUIDAR DO CUIDADO: O CUIDADO COMO ÉTICA E O PAPEL DOS EDUCADORES .....	45
Loani Cristina Buzo Pontes	
O CUIDADO DE SI EM ALCEBÍADES E LINHAS PARALELAS TRAÇADAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE SER UM BEBÊ E UMA CRIANÇA NEGRA NA CRECHE.....	49
Natália Lopes dos Santos	
O CUIDADO DE SI: ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO .....	55
Marcelo Vicentin	

## SUMÁRIO

O ARMÁRIO COMO QUESTÃO DE GÊNERO PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA: A PEDAGOGIA QUEER COMO CUIDADO DO CUIDADO DO OUTRO .....	62
Alan Isaac Mendes Caballero	
Antonio Carlos Dias Junior	
ENTRE A SUJEIÇÃO E A SUBJETIVAÇÃO: REFLEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES EM “ESCOLAS QUILOMBOLAS” .....	70
Evanilson Tavares de França	
Jackeline Rodrigues Mendes	
CUIDADO DE SI: UN ACTO DE REFLEXIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA .....	79
Ana Duarte Castillo	
Elizabeth Gomez Souza	
21º COLE – ARTIGOS .....	86
IMAGENS DE MENINA: LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL DE TRÊS ESCRITORAS .....	86
Priscila Kaufmann Corrêa	
O TEXTO LITERÁRIO: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA .....	91
Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras	
Maria Helena da Rocha Besnosik	
CLUBE DE LEITURA DESIGUAIS: A EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES.....	96
Rita de Cassia Brêda M. Lima	
O LUGAR DOS MEDIADORES DE LEITURA.....	99
Rita de Cassia Brêda M. Lima	
DA VIDA APRISIONADA ÀS ESCRITAS INSURGENTES .....	103
Rafael Caetano do Nascimento	

# Revista Linha Mestra

Ano XIII. Vol. 13 No. 37 (jan.abr.2019)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2019n37>

## Expediente

### Editores

Marcus Pereira Novaes

Rosana Bapstistella

### Comitê Científico

Alik Wunder

Anderson Ricardo Trevisan

Rosana Bapstistella

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

Renata Aliaga

Claudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

Marcus Novaes

### Arte

Gustavo Torrezan

[ghtorrezan@gmail.com](mailto:ghtorrezan@gmail.com)

### Editoração

Nelson Silva

## EDITORIAL

Marcus Novaes  
Rosana Baptistella

*“então pode-se apostar que o homem se  
desvaneceria, como à beira do mar um rosto de  
areia”*

(FOUCAULT, 1987, p. 502)

A Revista Linha Mestra 37 traz o dossiê o "O Cuidado de Si como Cuidado do Outro na Formação Docente, a partir do último Foucault", coorganizado pelos pesquisadores e professores Dr. Sílvio Gallo (FE-Unicamp), Dr. David Pereira (UTFPR), Dra. Gabriela Tebet (FE-Unicamp) e Dr. Marcelo Vicentin (USF).

Esse dossiê é constituído por um conjunto de textos ou práticas de escrita, disparados por um encontro em uma disciplina de pós-graduação, realizada em 2018 na Faculdade de Educação da Unicamp, denominada “Seminário Especial Concentrado – FE198A”.

Em uma palestra conferida em 2011, o professor Dr. Sílvio Gallo<sup>1</sup> aponta que as raízes do *cuidado de si* estariam ligadas a três períodos distintos da história da filosofia ocidental e essa prática, esse acontecimento na história do pensamento, teria sido tomados de diferentes formas. Em um momento platônico, cuidar de si era necessário para cuidar dos outros; já no cristianismo, o cuidado de si esteve voltado para uma possibilidade de salvação posterior da alma; e, por fim, houve um terceiro momento em que o cuidado de si passou a adquirir um fim em si mesmo, caracterizado pelo período helenístico e romano. Gallo (2011) também aponta que, segundo Foucault, é na modernidade que a relação entre a subjetividade e o pensamento, especialmente com Descartes, foi caracterizada por uma desespirtualização da filosofia, ou seja, a filosofia passou a centrar-se no conhecimento e não mais vinculada ao cultivo de si mesmo. A verdade passou a ser vista não mais como proveniente de uma relação do sujeito consigo mesmo, mas como objeto puramente racional, uma verdade inata.

O resgate de Foucault às diferentes formas do cuidado de si, em contraposição a uma verdade de uma natureza humana, expressa na modernidade, não quer dizer que se trate de uma busca para se aplicar esse conceitual qual ele foi utilizado no período clássico. Retomar o cuidado de si, sem dúvida, em uma necessidade de se apontar saídas e linhas de fuga a ações políticas, a práticas que não deixem de olhar para o Outro sem que também apostem que uma subjetividade passe por um processo contínuo de esculpir-se a si mesmo como obra de arte.

Assim, os textos aqui reunidos buscam conectar filosofia e a educação, desde o cuidado de si, para repensar práticas e ações docentes, dobrar as linhas de conhecimento com subjetividades que se constituem neste processo, ter a coragem de dizer e criar o indizível e afirmar outras leituras desde diferentes lugares de luta.

A LM 37 também traz alguns textos do 21º COLE - Leituras Dissonantes, realizado entre os dias 10 e 13 de julho de 2018, realizado na Universidade Estadual de Campinas.

Desejamos-lhes uma ótima leitura!

---

<sup>1</sup> Palestra disponível em: <[http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch\\_video.php?v=7WM9WAN2G85K](http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/watch_video.php?v=7WM9WAN2G85K)>. Último acesso em: 23/05/2019.

## NOTA DE AGRADECIMENTOS

Sílvio Gallo<sup>1</sup>  
David Pereira<sup>2</sup>  
Gabriela Tebet<sup>3</sup>  
Marcelo Vicentin<sup>4</sup>

Michel Foucault ensinou no Collège de France entre 02 de dezembro de 1970 – data de sua Aula Inaugural *A ordem do discurso* e 25 de junho de 1984 – data de seu falecimento. Nesses catorze anos, ministrou doze cursos regulares de verão – entre janeiro e abril de cada ano, à exceção de 1977 – em razão de uma licença sabática.

É possível perceber uma inflexão em seus cursos, justamente a partir do retorno dessa licença, na direção de um retorno à cultura clássica – grega, romana, helênica – para “escavar”, com muita minúcia e detalhe, conceitos fundamentais dessas culturas, que conformaram seu sistema de pensamento no período identificado como o “último Foucault”.

Nesse processo de desenvolvimento de um sistema de conceitos que conformam uma teoria sobre as relações do sujeito consigo (Veiga Netto, 2007), Foucault articulou a direção de consciência, a governamentalidade, a amizade e o cuidado de si. Justamente este foi o objeto do curso de 1982 – *A hermenêutica do sujeito* – e roteiro de discussões para a disciplina “Seminário Especial Concentrado – FE198A” –, oferecida entre os dias 16 e 20, e 23 e 27 de julho de 2018 – a mestrandos, doutorandos e interessados, em uma das Salas de Videoconferência da Faculdade de Educação da Unicamp – no âmbito das ações do Estágio de Pós-Doutoramento cumprido por David Pereira a partir do acolhimento pelo Prof. Dr. Sílvio Gallo.

Desse esforço, participaram, com muito interesse e envolvimento, alunos da FE-Unicamp, alunos do PPGEN-UTFPR-LD, investigadores dos Grupos de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (GPOPP-UTFPR-CP) e do grupo de estudos Bebê Educação, ligado ao Grupo de Pesquisa em Políticas, Educação e Sociedade (GPPEs), e convidados na condição de alunos especiais ou de ouvintes:

Alan Isac Mendes Caballero, Ana del Valle Duarte Castillo, Andreia Aparecida Cavalheiro, Arlete Ribeiro Bonifácio, Bruno Castro Ribeiro, Carlos Eduardo Worschech, Creuza Martins França (Cléo), Daniel Féo, Evanilson Tavares de França, Fabíula Bernardes Barbosa, Francisco Del Moral Hernandez, Gabriela Astier de Vilatte W Orketic, Gabriela Guarnieri de C. Tebet, Giovana Leão, Joseli Maria Jofre, Letícia Veitas Novelli, Lidiane Cristina Loiola Souza, Loani Cristina Buzo Pontes, Márcia Esperidião, Marinno Arthur Gonçalves do Carmo da Silva Bueno, Mateus Barbosa Verdú, Maysa Ferreira, Nayara Dias Scrimim, Natália Lopes dos Santos, Pedro Augusto dos Santos, Valéria Aroeira Garcia e Wilton Rodrigues Machado.

Cooperaram ainda com essa atividade, os Profs. Drs. Antonio Carlos Amorim Júnior, Dario Fiorentini, Jacqueline Mendes (FE-Unicamp), Suseli Camilo e Vanderley Flor da Rosa (PPGEN-UTFPR-LD), que nos confiaram seus orientados.

Agradecimentos à equipe de servidores da Diretoria de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Unicamp, nomeadamente ao Gilberto Oliani, ao Ademilson Modesto de Camargo,

---

<sup>1</sup> Professor titular da FE-Unicamp e pesquisador do CNPq (bolsista produtividade 1B). *E-mail:* [gallo@unicamp.br](mailto:gallo@unicamp.br).

<sup>2</sup> Pós-doutor em Filosofia e História da Educação (FE-Unicamp, 2018), Doutor em Ciência Política (IFCH-Unicamp, 2013). Professor da Licenciatura em Matemática (DAMAT-UTFPR-CP) e do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN-UTFPR-LD). *E-mail:* [davidpereira@utfpr.edu.br](mailto:davidpereira@utfpr.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFSCar, 2013). Professora do DECISE-FE-Unicamp – Campinas-SP. *E-mail:* [gabigt@g.unicamp.br](mailto:gabigt@g.unicamp.br).

<sup>4</sup> Pós-doutorando pela Universidade São Francisco. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos em Educação – Gepfe. *E-mail:* [marcelovicentin@yahoo.com.br](mailto:marcelovicentin@yahoo.com.br).

ao Edgar da Rocha e ao Leandro Barboza ([www.fe.unicamp.br/ead](http://www.fe.unicamp.br/ead)) equipe valorosa e comprometida com a publicização e disponibilização dos Cursos, Eventos e Atividades Acadêmicas realizadas na FE-Unicamp que, além de gravarem cuidadosamente os encontros que ocorreram entre às 14h e às 17h dessas duas semanas, produziram, editaram e disponibilizaram os vídeos na página da FE-Unicamp – <https://www.fe.unicamp.br/galerias/4365/4388>.

A todos o nosso muito obrigado por compartilharem desses momentos de reflexão e de discussão acerca de ideias preciosas que podem auxiliar na compreensão do processo de formação de professores para a docência na Educação Básica e na Educação Superior brasileiras. Com Foucault, o exercício da crítica de si se apresenta como procedimento fundamental para a transformação do sujeito por meio da relação com o outro e, também, da relação consigo.

É Sócrates o mestre do cuidado, mas é Foucault que nos alerta para a imprescindibilidade do Outro nesse processo contínuo de “esculpir-se” como obra de arte, como vida bela, como existência comprometida com o outro e consigo.

Por outro lado, não se trata de apresentar um conjunto de fórmulas milagrosas para resolver as questões do Ensino e da Educação, mas como um agrupamento de produções realizadas ao longo das duas semanas intensivas de trabalho e de partilha por docentes da Educação Básica em atividade que se dispuseram a pensar a partir do texto do curso de 1982, de Michel Foucault, e construir elementos de reflexão sobre suas práticas, seus objetos de investigação, seus interlocutores e, principalmente, sobre si mesmos.

O Cuidado de Si como Cuidado do Outro na Formação Docente a partir do último Foucault é uma proposição, é um desafio e, ao mesmo tempo, um trabalho de cada um de nós. Nesse sentido, dez investigadores enfrentaram essa questão a partir de artigos que são apresentados pelos organizadores, após o texto inicial que apresenta o campo de investigações do “cuidado de si” pelo Prof. Dr. Silvio Gallo, da Faculdade de Educação da Unicamp, que tem sido um dos expoentes desse esforço na contemporaneidade.

Campinas, dezembro de 2018.

## DOSSIÊ – CUIDADO DE SI NO ÚLTIMO FOUCAULT – APRESENTAÇÃO

### MICHEL FOUCAULT E A CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO CUIDADO DE SI

Sílvio Gallo<sup>1</sup>

Após a publicação o primeiro volume (intitulado *La volonté de savoir*) de sua *História da sexualidade* em 1976, Michel Foucault só publicaria o segundo (*L'usage des plaisirs*) e o terceiro (*Le souci de soi*) volumes em 1984, às vésperas de sua morte. Um quarto volume (*Les aveux de la chair*) o autor não teve tempo de finalizar a revisão e permaneceu inédito, até ser publicado na França em fevereiro de 2018, completando o plano da obra.

O interesse de Foucault pela temática da sexualidade era antigo. A recente publicação, em outubro de 2018, de dois cursos da década de 1960 o atestam. Em 1964, ele ofereceu um curso na Universidade de Clermont-Ferrand intitulado *A sexualidade*. Naquela ocasião, explorou a emergência de uma consciência sobre a sexualidade no ocidente, constituindo saberes específicos sobre as práticas sexuais. Ao longo das cinco aulas, tratou de temas como o conhecimento científico da sexualidade, passando pela biologia, pela etologia e pela psicanálise, desenvolveu uma análise aprofundada dos comportamentos sexuais, tratou da problemática da perversão e suas relações com a chamada “normalidade”, e, de forma bastante incomum para a época, realizou uma exploração do tema da sexualidade infantil. Em 1969, em sua breve passagem pela Universidade de Vincennes, da qual foi um dos criadores do Departamento de Filosofia, ofereceu o curso *O discurso da sexualidade*. Ali, já sob o impacto do maio de 1968 e da “revolução sexual”, sete aulas exploraram as mudanças pelas quais passou um certo “discurso sobre a sexualidade” ao longo do século XVIII, mostrando já o germe da analítica que veríamos no primeiro volume da *História da sexualidade*. As três primeiras aulas exploram a problemática dos discursos sobre a sexualidade, preparando o terreno para uma análise das formas jurídicas do casamento (na quarta aula), de um processo de “epistemologização” da sexualidade (na quinta aula), interrogando-se sobre o que deveria ser uma arqueologia da sexualidade. A sexta aula debruça-se sobre a biologia da sexualidade, como saber central na modernidade ocidental para, na sétima e última aula, explorar as “utopias sexuais”, marcadamente aquelas de Sade, Comte, Fourier e La Bretonne, para em seguida discutir a dupla utopia presente na obra de Marcuse e a liberação da sexualidade da alienação social. Vê-se, então, que anos antes da concretização do projeto de uma História da sexualidade, o tema já estava nas preocupações do filósofo.

Mas o que nos interessa aqui não é diretamente o tema da sexualidade e de sua história, senão um dispositivo que Foucault encontrou em textos gregos antigos ao levar sua investigação para as práticas sexuais antigas. O terceiro volume de sua pesquisa histórica, conforme indicado, recebeu por título *Le souci de soi*, tradução proposta por Foucault para um princípio prático que ele descobriu nos textos gregos antigos, denominado *epimeleiaheautou*. O segundo e o terceiro volumes da *História da sexualidade* foram rapidamente traduzidos no Brasil, talvez pelo apelo de mídia que significou a morte de Foucault quase que ao mesmo tempo do aparecimento dos livros na França; o segundo volume em português saiu no mesmo ano de 1984 e o terceiro volume foi publicado em 1985. Na página 49 da primeira edição do terceiro volume, no capítulo que trata da cultura de si e em que a noção de *souci de soi* é introduzida,

---

<sup>1</sup> Professor Titular da FE – Unicamp (Depto de Filosofia e História da Educação) e pesquisador do CNPq. E-mail: [gallo@unicamp.br](mailto:gallo@unicamp.br).

vemos a seguinte nota do tradutor, em pé de página: “a palavra ‘*souci*’ será sempre traduzida por cuidado; palavra ‘*soin*’ por cuidados; e a palavra ‘*préoccupation*’ por preocupação”.

Essa opção e tradução foi mantida nas publicações seguintes de textos de Foucault em português que tratam do *souci de soi*, que se convencionou desde então denominar em português “cuidado de si”. Uma observação se faz necessária. A palavra francesa para cuidado é *soin*; *souci*, segundo o Dicionário Le Robert, significa “*préoccupation inquiète à propos de qqn ou de qqch*” (“preocupação inquieta a propósito de alguém ou de alguma coisa”). Pode-se dizer que enquanto cuidado implica em ações de natureza mais material, como, por exemplo, cuidados com o corpo, cuidados de higiene, cuidados médicos e assim por diante, *souci* remete a uma preocupação de natureza mais “espiritual”, uma inquietação do espírito relativa a alguma coisa. De modo que, ao traduzir a expressão grega *epimeleiaheautou* por *souci de soi*, Foucault tinha em mente essa ideia de preocupar-se consigo mesmo, inquietar-se consigo. Mais uma atividade do espírito, uma disposição psíquica, do que uma ação física de cuidar do corpo, portanto.

Não se pretende aqui sugerir o abandono da expressão “cuidado de si”, já cristalizada na versão brasileira da obra de Foucault, mas salientar que ao lermos cuidado de si, devemos ter em conta esse sentido menos usual no português corrente do cotidiano, compreendendo cuidado como uma inquietude, uma inquietação, uma preocupação consigo mesmo. Inquietude que se desdobra, como veremos, em ação, mas que não pode ser separada deste primeiro aspecto, essencial.

No capítulo sobre a “cultura de si” do terceiro volume da *História da sexualidade* assim Foucault introduz a noção de cuidado de si:

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *technetoubiou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso “ter cuidados consigo”; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática. (FOUCAULT, 1985b, p. 49).

Após afirmar que essa noção é bastante antiga na cultura grega e que foi muito difundida, Foucault aplica-se em mostrar sua recorrência: Xenofonte, Plutarco, Sócrates, os platônicos, Epicuro e os epicuristas, Zenão e, atravessando a cultura latina sob a forma da *cura sui*, ela se encontra também em Sêneca, Epicteto, Musonius Rufus, Marco Aurélio... Para além da filosofia, o cuidado de si aparecia também como um princípio importante no campo da medicina, sendo Galeno um dos expoentes de seu uso.

A perspectiva do cuidado de si, porém, não ficava restrita aos domínios da filosofia e da medicina, mas atravessava toda a vida grega e depois romana, gerando uma “cultura de si”, na qual a preocupação consigo mesmo era o centro de uma arte da existência, uma forma de viver e conviver com os outros. Foucault assinalou:

Mas que os filósofos recomendem cuidar-se de si não quer dizer que esse zelo esteja reservado para aqueles que escolhem uma vida semelhante à deles; ou que uma atitude só seja indispensável durante o tempo que se passe junto a eles. É um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida. (FOUCAULT, 1985b, p. 53).

Outro destaque importante: ainda que o termo grego *epimeleia* tenha o sentido de uma preocupação, ele designa uma série de atividades. Preocupar-se consigo implica em agir sobre si mesmo.

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de *epimeleia* quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido, ou ainda as obrigações que se prestam aos deuses ou aos mortos. Igualmente, em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor. (FOUCAULT, 1985b, p. 55-56).

O cuidado de si implica, pois, um trabalho de si sobre si mesmo. É preciso estar inquieto consigo mesmo, atento ao que se passa consigo, para que se possa agir, transformar-se. Foucault destaca a importância de conhecer a si mesmo, para que se possa cuidar de si, estabelecendo o vínculo entre dois princípios: o *gnothiseauton* (conhece-te a ti mesmo) e a *epimeleiaheatou*. E tal trabalho sobre si mesmo só é possível através de uma espécie de conversão: um trabalho de conversão a si mesmo, isso é, mudar o foco do mundo exterior para si mesmo sem, claro, deixar de estar atento ao mundo. Tal processo é de grande importância, visto que é ele que possibilita uma ação de subjetivação, isso é, um trabalho do sujeito sobre si mesmo, constituindo-se a si mesmo a partir das determinações nas quais vive e age. Este processo de subjetivação implica, pois, numa ética, aqui compreendida como o processo de constituição de si mesmo, de ação sobre si mesmo.

Essa relação consigo, que constitui o termo da conversão e o objetivo final de todas as práticas de si, diz respeito ainda a uma ética do domínio [...] através dessa forma, antes de mais nada política e jurídica, a relação consigo é também definida como uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo se mantém em posse e sob as vistas [...] E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente a de uma força dominada, ou de uma soberania exercida sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que se tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, acesso a si próprio e, para si, um objeto de prazer. (FOUCAULT, 1985b, p. 70).

O objetivo de Foucault ao tratar do cuidado de si no terceiro volume da *História da sexualidade* não foi o de uma análise conceitual; seu olhar estava voltado para as práticas e técnicas de ação sobre si mesmo que se desenvolveram em torno deste princípio, de modo a compreender como na antiguidade greco-romana e nos primeiros séculos de nossa era a sexualidade era vivida. O trato conceitual do cuidado de si ficou restrito a este capítulo sobre a cultura de si.

Para conhecer um pouco melhor seu trabalho investigativo sobre o tema, seria necessário esperar uma década: em 1994, com o lançamento dos *Dits et écrits*, compilação de artigos e entrevistas de Foucault ao longo de sua carreira. Alguns textos de seminários e algumas entrevistas entre 1980 e 1984 aportaram novos elementos para compreender seu trabalho em torno das técnicas de si, das artes da existência, tendo como centralidade o cuidado de si. Deste conjunto de textos, destaco: *A escrita de si*; *O uso dos prazeres e as técnicas de si* (1983); *Política e ética: uma entrevista*; *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*; *Uma estética da existência*; *Sobre a genealogia da ética: um resumo sobre um trabalho em curso* (1984); bem como algumas publicações póstumas: *As técnicas de si*; *A tecnologia política dos indivíduos* (1988).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Importante ressaltar que na edição brasileira dos *Ditos e Escritos*, que diferentemente da edição francesa optou por uma organização temática dos textos em 10 volumes, os textos citados aparecem no volume V: Ética, Sexualidade, Política e no volume IX: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade.

No resumo do curso de 1981, *Subjetividade e verdade*, Foucault esclarece qual o sentido do estudo do cuidado e das técnicas de si em sua trajetória de pesquisa, articulando esse estudo com suas investigações sobre as relações de poder e a governamentalidade, levadas a cabo na segunda metade da década de 1970:

A história do “cuidado” e das “técnicas” de si seria, portanto, uma maneira de fazer a história da subjetividade; porém, não mais através da separação entre loucos e não loucos, doentes e não doentes, delinquentes e não delinquentes, não mais através da constituição de campos de objetividade científica, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha. Mas através dos empreendimentos e das transformações, na nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber. Seria possível, assim, retomar num outro aspecto a questão da “governamentalidade”: o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.). (FOUCAULT, 1997, p. 111).

Vê-se, pois, que embora a questão das técnicas e do cuidado de si sejam uma novidade no trabalho do filósofo, ela não deixa de estar relacionada com suas pesquisas anteriores.

Em 1983, durante uma de suas estadas de trabalho nos Estados Unidos, Foucault concedeu a seus anfitriões na Universidade de Berkeley uma longa entrevista, que seria publicada como apêndice à segunda edição do livro em que eles analisam a trajetória filosófica do pensador francês (*Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*), originariamente publicada nos EUA no mesmo ano e traduzido na França no ano seguinte. *Sobre a genealogia da ética: um resumo sobre um trabalho em curso* seria depois publicada também nos *Ditsetécrits* e faz um interessante balanço do trabalho que Foucault vinha realizando sobre os processos de subjetivação, por derivação de suas pesquisas para a construção da História da sexualidade. Nesta interessante e esclarecedora entrevista, lemos:

O que me interessa na cultura helênica, na cultura greco-romana a partir do século IV antes de Cristo e até os séculos II e III depois de Cristo é esse preceito para o qual os gregos tinham um termo específico, a *epimeleiaheautou*: o cuidado de si. Isso não quer simplesmente dizer interessar-se por si mesmo, e isso não implica também uma tendência a excluir toda forma de interesse ou de atenção que não fosse dirigida para si. *Epimeleia* é uma palavra muito forte em grego, que designa o trabalho, a aplicação, o zelo por alguma coisa. Xenofonte, por exemplo, utiliza essa palavra para descrever o cuidado que convém trazer ao seu patrimônio. A responsabilidade de um monarca em relação a seus concidadãos era da ordem da *epimeleia*. O que um médico faz quando cuida de um doente é também designado como *epimeleia*. É, então, uma palavra que se refere a uma atividade, a uma atenção, a um conhecimento. (FOUCAULT, 2014, p. 228).

Foucault ressalta que essa análise é importante para que possamos desfazer um antigo equívoco, a ideia de que a austeridade para consigo mesmo foi introduzida na cultura ocidental pelo cristianismo. O estudo do cuidado de si na antiguidade clássica e no mundo helênico mostra que uma ética na relação de si consigo mesmo foi produzida pelos gregos e constituiu-se em importante processo de subjetivação, de constituição dos sujeitos. O que o cristianismo faria, séculos depois, seria simplesmente reorientar um conjunto de técnicas de ação sobre si

mesmo para o objetivo último da salvação da alma. Eis a grande transformação que ele operou e que segue impactando o mundo moderno.

Mas, para adentrarmos de fato no amplo universo do cuidado de si tal como estudado por Foucault, teríamos que esperar até 2001, quando foi publicado na França o texto completo do curso *A hermenêutica do sujeito*, apresentado no Collège de France entre 06 de janeiro e 24 de março de 1982.<sup>3</sup>

Ao longo destas 12 aulas, podemos acompanhar, se forma privilegiada, o intenso trabalho analítico de Foucault em torno da *epimeleiaheautou*. Apresentado como um ponto de partida teórico para estudar as relações entre subjetividade e verdade, o que vinha realizando desde o curso de 1980, o cuidado de si é tematizado no curso em sua centralidade, como um operador conceitual que permite compreender os processos de subjetivação, mas também através do enorme conjunto de práticas e técnicas que garantem seu exercício.

Foucault parte da interrogação pelo esquecimento do cuidado de si no mundo moderno, sua submissão ao conhecimento de si. Nos estudos modernos de filosofia, dá-se enorme ênfase ao princípio délfico do conheça-te a ti mesmo, mas não se fala no cuidado de si. Para Foucault, isso deve-se a um processo de “desespiritualização da filosofia”: se no mundo antigo ela era marcada por aquilo que o historiador da filosofia antiga Pierre Hadot denominou “exercícios espirituais”, com Aristóteles consolida-se uma visão da filosofia como conhecimento orientado pela verdade, que se tornaria a tônica filosófica na modernidade. Estudar o princípio do cuidado de si significa, então, reconhecer a filosofia como uma prática espiritual que incide diretamente nos processos de subjetivação. Ele esclarece o que entende por 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 isso 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 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. (FOUCAULT, 2004a, p. 19).

O que Foucault procura mostrar é que mesmo durante o período de maior expressão do conhece-te a ti mesmo, a filosofia socrática no período clássico, o cuidado de si era parte integrante, necessária e indissociável do conhece-te a ti mesmo, que não deixava de ser uma forma de exercício espiritual.

Ele divide a história do cuidado de si em três grandes períodos: o socrático-platônico, o helenístico e o cristão. Os três períodos são passados em revista por Foucault, com maior ênfase para os dois primeiros; sobre o período cristão são dadas apenas algumas indicações, com menções de que tal período seria tratado em um curso futuro.<sup>4</sup> Segundo ele, no período socrático-platônico

<sup>3</sup> Foucault trabalhou como pesquisador nesta prestigiosa instituição francesa entre 1970 e 1984, tendo como um dos encargos contratuais o oferecimento de um curso por ano, o que fez com exceção de 1977, quando gozou de um ano sabático. As anotações de Foucault para as aulas, juntamente com as gravações das mesmas serviram de base para a fixação dos textos integrais dos cursos. A publicação iniciou-se em 2001 com *L'Hermeneutique du sujet* e encerrou-se em 2014 com *Subjectivité et vérité*. A tradução brasileira de *A hermenêutica do sujeito* apareceu em 2004.

<sup>4</sup> Convém lembrar que no curso de 1980, *Do governo dos vivos*, Foucault iniciou seus estudos dos processos de subjetivação justamente pelos textos fundadores do cristianismo, analisando a confissão e outras técnicas de si cristãs, temática que serviria de base para o quarto volume da *História da Sexualidade*. Apenas a partir do curso de 1981, *Subjetividade e verdade*, ele começaria a analisar os textos gregos, trabalho ao qual daria continuidade

o cuidado de si estava a serviço do conhecimento de si, enquanto no período cristão ele esteve a serviço da salvação da alma. Apenas no período helenístico o cuidado de si estava orientado por ele mesmo, ganhando centralidade, razão pela qual ele o denomina “idade de ouro do conhecimento de si”. É no período helenístico, através de escolas filosóficas como o estoicismo, o epicurismo e o cinismo (com destaque para as duas primeiras) que o cuidado de si conhece seu maior florescimento e desenvolvimento, motivo pelo qual Foucault dedica diversas aulas do curso a estudar textos de filósofos como Sêneca, Epicuro e Epicteto, dentre outros.

Analisando etimologicamente a expressão *epimeleiaheautou*, Foucault (2004a, p. 106) a apresenta como uma prática de si articulada em torno de quatro famílias de expressões. Ela aparenta-se com uma atitude de atenção, de olhar, de examinar a si mesmo; com uma atitude de voltar-se a si mesmo, converter o olhar para si; com atividades e condutas relativas a si, relacionadas a todo um vocabulário do campo da medicina; e aquelas que indicam uma permanente relação consigo mesmo. Essa análise etimológica mostra toda a extensão do cuidado de si, mostrando sua coextensividade com a vida. A extensa e complexa análise que Foucault empreendeu sobre o cuidado de si neste curso de 1982 revela sua estatura de conceito filosófico. Como ele afirmou ainda na primeira aula, a sua emergência entre os antigos constituiu um verdadeiro “acontecimento no pensamento” (Foucault, 2004a, p. 13).

A questão que se descortina para nós, quando tomamos contato com o esforço analítico de Foucault que nos apresenta o cuidado de si como conceito, é: poderá tal conceito ser ferramenta para a leitura e a intervenção em nosso presente? Para responde-la, precisamos ter em mente dois alertas do filósofo. Primeiramente, no próprio curso de 1982, na aula de 17 de fevereiro, ele afirmou:

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo. (FOUCAULT, 2004a, p. 306).

Foucault afirma que não são poucos os esforços contemporâneos para a construção de uma ética do eu, mas eles permanecem vazios, visto que tais esforços não alcançam produzir processos de subjetivação, isto é, possibilidades de ação de si sobre si mesmo e o eu que afirmamos continua a ser um eu assujeitado pelos poderes políticos. Logo, muito longe da cultura de si no mundo antigo por ele estudada.<sup>5</sup>

A segunda advertência, de teor análogo e complementar, está na entrevista de 1983 a Dreyfus e Rabinow já citada. Perguntado se o cuidado de si não seria uma primeira versão de nosso modo contemporâneo de autoconcentração, Foucault responde:

Naquilo que se poderia chamar de culto contemporâneo de si, a aposta é descobrir seu verdadeiro eu, separando-o do que poderia torná-lo obscuro ou

---

nos anos seguintes, até sua morte em 1984, com extenso material analítico que serviu de base para os volumes dois e três da *História da Sexualidade*.

<sup>5</sup> Tomo a liberdade de remeter o leitor a duas leituras complementares: o livro de Gilles Lipovetsky, *A sociedade pós-moralista*, no qual se faz uma extensa análise daquilo que o filósofo contemporâneo denomina “ética indolor”, uma vez que se trata de um culto exacerbado ao eu que o coloca para além de todo e qualquer dever. Fica claro o quanto esta perspectiva ética nada tem de relação com aquilo que preconizava Foucault em seus estudos. E um texto que escrevi procurando examinar se o cuidado de si pode ser visto como espécie de reação aos poderes assujeitantes, como um esforço na direção da subjetivação: *Do cuidado de si como resistência à biopolítica*, apresentado no Colóquio Internacional Michel Foucault de 2009 e publicado no livro resultante do evento.

aliená-lo, decifrando sua verdade por meio de um saber psicológico ou de um trabalho psicanalítico. Assim, não somente eu não identifico a cultura antiga de si no que se poderia chamar de culto contemporâneo de si, mas penso que eles são diametralmente opostos.

O que aconteceu foi precisamente uma reviravolta da cultura clássica de si. Ela se deu no cristianismo, quando a ideia de um si ao qual era preciso renunciar – porque, apegando-se a si mesmo, opunha-se à vontade de Deus – se substituiu a uma ideia de um si a construir e a criar como uma obra de arte. (FOUCAULT, 2014, p. 230).

Nesta curta, mas precisa, resposta, temos uma dupla dimensão importante. De um lado, a demarcação da diferença de uma cultura de si antiga para uma cultura de si contemporânea. Na antiga, o foco era a construção de si mesmo, isto é, o cuidado de si tinha como meta um processo de subjetivação, através do qual um sujeito, em princípio assujeitado pelas relações de poder, é capaz de agir sobre si mesmo, transformando-se e criando-se. Não se concebia uma “essencialidade” do sujeito, um núcleo interior inalienável; ele é sempre construção, mais heterônoma às vezes, mais autônoma outras vezes, mas sempre produzido. Numa suposta “cultura de si” contemporânea, animada pelas técnicas psi, pensa-se numa “verdade intrínseca de si mesmo”, que pode ser acessada e recuperada por essas técnicas. Não se trata, pois, de um processo de criação de si mesmo, mas de uma suposta redescoberta de si. Por essa razão, uma transferência *ipsis literis* do cuidado de si para nosso tempo não faria qualquer sentido. De outro lado, Foucault aponta a responsabilidade do cristianismo na diferenciação da cultura de si. Ainda que as técnicas psi às quais nos referimos não sejam necessariamente “cristãs”, elas são tributárias desta mudança de cultura, que afirmou a renúncia a si como preço a ser pago pela salvação da alma. O que procura fazer essa cultura de si hoje é recuperar o acesso a si mesmo, esse si ao qual se renunciou, mas como se esse si mesmo fosse uma essência, uma verdade interior que pode ser descoberta pelas técnicas de acesso ao inconsciente. Logo, processo totalmente distinto das técnicas antigas de subjetivação como construção de si.

Enfim, não faria sentido nos alongarmos nessa análise. O que nos interessa é apenas demarcar que Foucault tinha clareza de que se há uma cultura de si em nossos tempos, ela é radicalmente distinta da cultura de si antiga que ele estudou. Isso implica que não podemos transportar o princípio do cuidado de si, central naquela cultura antiga, para nossos dias. Ele não faria qualquer sentido nessa cultura de si contemporânea, marcada por outros aspectos e centrada em outras práticas. Mas isso não significa que o cuidado de si não possa ser tomado como operador conceitual e analítico para uma leitura crítica de nosso presente. Ao contrário, aí reside seu potencial e aí está a riqueza daquilo que nos ofereceu Foucault com seu trabalho sobre a antiguidade.

## Referências

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade II – O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I – A vontade de saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985a.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade III – O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b.

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

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

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos - V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos - IX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. *Histoire de la Sexualité IV – Les aveux de la chair*. Paris: Gallimard, 2018.

FOUCAULT, M. *La sexualité* suivi de *Le discours de la sexualité*. Paris: EHESS; Gallimard; Seuil, 2018.

GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: VEIGA-NETO, A.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). *Foucault - filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 371-391.

LIPOVETSKY, G. *A sociedade pós-moralista*. São Paulo: Manole, 2005.

## DOSSIÊ – ARTIGOS

### CUIDADO DE SI E TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

David Pereira<sup>1</sup>

#### Introdução – a oportunidade

Michel Foucault ensina no Collège de France entre dezembro de 1970 e junho de 1984. A cadeira que titularizava e cuja temática orientava suas atividades era “História dos Sistemas de Pensamento”. Esse percurso é marcado por duas etapas bastante distintas. Uma primeira, entre 1970 e 1976, que reúne, além da aula inaugural sobre a “Ordem do Discurso”, outros seis cursos que, em linhas gerais, retomam questões caras ao percurso desse intelectual – o saber, o poder e loucura. Uma segunda, contudo, dirige os esforços de investigação e análise para o período clássico – civilização greco-romana (helênica) para articular uma trama de conceitos que compõe uma rede, entre 1978 e 1984, em sete outros cursos<sup>2</sup>.

Esse “domínio do ser-consigo” (VEIGA-NETO, 2007), esse percurso denominado por alguns estudiosos de “último Foucault”, dirige-se à questões acerca do domínio de si, do cuidado de si, do governo de si e, de outro lado, às implicações que essa temperança constitui com o dizer verdadeiro, seus efeitos e consequências, circunstâncias e transformações que provocam no sujeito e no outro. De outra forma, as preocupações centrais sobre o si e de sua relação com o outro demarcam a atuação de Foucault no campo da Ética.

Foi esse o exercício de leitura e discussão com vistas à análise desses últimos cursos o objeto das investigações que tomaram os anos de 2017 e de 2018, a partir de várias atividades desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas da UTFPR-Cornélio Procópio-PR, que conta com pesquisadores, alunos e interessados na discussão das contribuições das Ciências Humanas à Educação.

Em especial, a formação docente foi tomada como campo de problematizações para pensar esse itinerário foucaultiano e as problematizações que tece. O cuidado de si foi, nesse processo, reconstituído como ideia central na construção da relação com o outro – objeto da docência, por meio do ensino, da extensão e da pesquisa, mas também como exercício de reflexão sobre o itinerário de cada um acerca de suas lacunas, de suas incompletudes, de suas fissuras.

Retomar a si como objeto do cuidado, rever o itinerário formativo como meio de reflexão crítica e propositiva acerca dos próximos passos e de um projeto de formação continuada docente que possa ser constituída em comum foram orientações desse processo coletivo de desconstrução e reconstrução do sujeito docente e dessa constituição da relação com o outro.

Tais esforços tiveram momentos cruciais como o Evento organizado pelo grupo liderado pelo Prof. Silvio Gallo, entre 04 e 06 de setembro de 2017, no “1º Colóquio Franco-brasileiro de Filosofia da Educação”, cujo subtítulo “diferença e diversidade ou como escapar do conformismo” aponta elementos desse processo de inquietação de si e do outro a partir de ações de cada sujeito – ou seja – necessariamente por meio de um processo de emancipação por meio desse re-construir-se.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Filosofia e História da Educação (FE-Unicamp, 2018), Doutor em Ciência Política (IFCH-Unicamp, 2013). Professor da Licenciatura em Matemática (DAMAT-UTFPR-CP) e do Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN-UTFPR-LD). E-mail: [davidpereira@utfpr.edu.br](mailto:davidpereira@utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Há um quadro elaborado por um dos estudiosos da obra de Michel Foucault, o Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto (UFRGS) que sistematiza o conjunto dos cursos, disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/cursos%20no%20Col%20France%20-%202028jul17.pdf>.

Outro processo importante foi desencadeado a partir da disposição dos membros do Grupo de Pesquisa e de tantos outros investigadores que se juntaram a ele nesse processo, de manterem a periodicidade dos encontros ainda que por meio de videoconferências realizadas graças às possibilidades tecnológicas viabilizadas. O terceiro momento desse percurso de dois anos foi a realização da disciplina concentrada de inverno, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, entre 16 e 27 de julho (GALLO; PEREIRA, 2018) acerca da *A hermenêutica do sujeito* - curso de 1982 (FOUCAULT, 2010a). Com o propósito de retomada de cada lição desse momento de retorno à época clássica e de construção desse “cuidado de si” por Michel Foucault, foi possível tecer vários encontros de investigadores, em primeiro lugar, consigo, com seus percursos e itinerários formativos e com o outro – seus interlocutores – nessa segunda quinzena de julho de 2018.

Em outro Evento, promovido pelo mesmo Grupo da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a liderança do Prof. Silvio Gallo e da Profa. Alexandrina Monteiro, os resultados desse processo de reconstrução do sujeito docente foram comunicados em Mesa que abriu o I Seminário de Socialização de Pesquisas do Grupo Transversal, em 12 de setembro de 2018, centrados no cuidado de si e na amizade estoica a partir das leituras de Foucault.

Alguns dos efeitos desse revisitar a si, desse olhar a si, desse interrogar-se sobre si deram corpo a exercícios dissertativos que tiveram por objeto a ideia de “cuidado de si” pensada a partir e no contexto da problemática que cada qual desenvolvia em seus processos de mestrado, de doutorado ou de partilha acerca dessas ideias. Foi assim que este dossiê se constituiu como expressão plural de percursos, inquietações e objetos que funcionam como instrumentos de transformação de si e do outro.

Nesse percurso, foram inestimáveis as contribuições dos Professores Silvio Gallo e Gabriela Tebet que estiveram diretamente envolvidos na realização dessa disciplina concentrada, assim como de tantos outros da Faculdade de Educação da Unicamp e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, de Ciências Sociais e de Ciências da Natureza que confiaram seus orientandos a integrantes de Grupos de Pesquisas, como os professores Marcelo Vicentin e Alexandrina Monteiro, e tantos outros que contribuíram imensamente com as discussões e reflexões acerca desse “cuidado de si” e de suas possíveis significações e contribuições para a formação docente – inicial e continuada – na atualidade.

Acerca da ideia do “cuidado de si”, no curso de 1982, há pelo menos três ideias fundamentais.

A primeira, sem dúvida, é a ideia de Sócrates como o “mestre do cuidado” desenvolvida a partir de vários diálogos, mas fundamentalmente a partir do *Alcebiades*. A personagem central é o herdeiro do reino, mas perdeu muito tempo com os outros e não cuidou de si. A insistência de Sócrates de um lado e a temperança que demonstra de outro, ao renunciar à concretização de seu amor para ensinar – como modelo – a *Alcebiades* a necessidade do cuidado de si como renúncia às paixões, como controle de si, como governo de si mesmo a fim de que seu discípulo possa governar a cidade. Sócrates é aquele que renuncia a continuar a viver se não puder, como impunha a cidade, instar o outro a cuidar de si. Quem perde é a cidade.

A segunda são os exercícios espirituais realizados por Marco Aurélio em seu diálogo epistolar com *Frontão*. As cartas expressam elementos banais do cotidiano, compromissos de administração das atividades agrícolas, de convivência com os pais, de questões próprias de quem tem tempo livre para pensar em si, para voltar-se a si e, sobretudo, para escrever sobre si e seus sentimentos. Em Marco Aurélio, o imperador filósofo, tem-se a realização do projeto de Platão – o governo da cidade pelo filósofo.

Marco Aurélio quis ser, foi, seis séculos e meio depois de Platão, o soberano filósofo, o imperador filósofo. Marco Aurélio é exatamente aquele em quem

cinco séculos e meio antes, Platão pensava: **um homem que tem de exercer um poder numa unidade política que supera infinitamente a da cidade.** Problema, por conseguinte, no cerne do Império, no centro do Império, **do monarca que tem de ser não apenas senhor do Império, mas senhor de si mesmo.** (FOUCAULT, 2010b, p. 269)<sup>3</sup>.

A terceira, mas não menos importante, é a atuação de Sêneca como conselheiro epistolar, no exílio, a partir de um conjunto de reflexões que remete a pessoas que disciplinava quanto a esse desafio de domar a si, de estabelecer consigo uma certa relação de conhecimento e de governo capaz de transformar atitudes e modos de lidar com as situações da vida: morte, adoecimento, ira, decepções, entre outras. Importam em Sêneca os exames diários, em especial, os noturnos. Nesses, uma revisão severa das atitudes do dia é realizada com vistas ao aperfeiçoamento de si, a compreensão acerca do que vale e do que não vale a pena como governante, a responsabilidade daquele que compreende mais a realidade porquanto se dedica à reflexão e aos exercícios diários.

Todas as noites, no momento em que vai se deitar, quando tudo silenciou ao seu redor e tudo está calmo, **Sêneca deve repassar o que fez durante o dia. Deve considerar suas diferentes ações. De nada deve isentar-se.** Não deve mostrar pra consigo nenhuma indulgência. E então assumirá nesse exame a atitude de juiz; aliás, ele diz que **convoca a si mesmo para seu próprio tribunal, no qual é ao mesmo tempo o juiz e o réu.** (FOUCAULT, 2010a, p. 433)<sup>4</sup>.

Na abertura da segunda hora da aula de 17 de fevereiro de 1982, Foucault se refere ao velho Sêneca e diz, a partir das *Questões naturais*:

Ele está velho. Quando se está velho, é preciso ocupar-se com o domínio de si. Ocupar-se com o domínio de si não significa ler as crônicas dos historiadores que contam as façanhas dos reis. É muito mais: é **vencer as próprias paixões**, estar firme diante da adversidade, **resistir à tentação, fixar-se como objetivo o próprio espírito e estar preparado para morrer.** (FOUCAULT 2010a, p. 243)<sup>5</sup>.

Mais à frente, ainda na página inicial desse segundo momento de 17 de fevereiro, explica, por meio das palavras de Sêneca:

O que é ser livre? É *effugere servitutem*. **É fugir da servidão**, mas servidão a quê? *Servitutem sui*: **a servidão a si**. Afirmação que é evidentemente considerável, desde que se lembre de tudo que o estoicismo diz, tudo o que Sêneca diz em todos os lugares sobre o eu, **o eu que é preciso libertar** de tudo o que pode sujeitá-lo, **o eu que é preciso proteger**, defender, respeitar, cultuar, honrar: *therapeúein heautón* (prestar um culto a si mesmo). É preciso ter esse eu por objetivo. Ele próprio o diz quando, um pouco mais adiante no texto [Questões Naturais], fala dessa **contemplação de si**: é preciso **ter a si mesmo diante dos próprios olhos, não tirar os olhos de si mesmo e ordenar toda a vida a esse eu que foi fixado como objetivo para si mesmo**; esse eu que, como Sêneca nos diz tão frequentemente, **em contato com ele, próximo**

<sup>3</sup> Grifos meus.

<sup>4</sup> Grifos meus.

<sup>5</sup> Grifos meus.

**a ele, em sua presença, podemos experimentar o maior dos deleites, a única alegria, o único *gaudium* que é legítimo**, sem fragilidade e que não está exposto a nenhum perigo nem deixado à mercê de um revés. (FOUCAULT, 2010a, p. 243-244)<sup>6</sup>.

Dessa forma, Foucault extrai de cada contexto, significados desse voltar a si, desse revisitar-se, desse cuidar de si como um processo de lapidação e de aformoseamento, de tomada da existência como uma obra de arte. É essa atitude do sujeito em relação a si e em relação ao outro que marca definitivamente um processo de introspecção de Michel Foucault nos três últimos anos de sua vida, a começar por esse *A hermenêutica do sujeito* de 1982 e a prosseguir com *O governo de si e dos outros I e II*, cursos de 1983 e de 1984, esse último também chamado de *A coragem da verdade*.

### **Cuidado de si e tecnologia na formação docente**

A ideia de cuidado de si desenvolvida, questionada e problematizada por Michel Foucault em diversos contextos na cultura clássica, em especial, nos períodos greco-romano e helênicos, faz emergir uma série de possibilidades de problematização dessa relação entre o “si”, a técnica ou tecnologia e suas implicações com a formação docente na atualidade.

Nesse sentido, as ações que vêm se desenvolvendo desde o segundo semestre de 2012 na UTFPR, por meio de esforços cooperados por docentes e técnicos dos Campus de Londrina e de Cornélio Procopio, no Paraná, resultaram na aprovação e na oferta de uma possibilidade de formação continuada docente que oportunizasse a eleição de um problema no contexto escolar a ser enfrentado a partir do desenvolvimento de um “produto tecnológico”. Esse produto é explicitado em normas da área Pós-Graduação em Ensino (CAPES, 2017) mas, em síntese, refere-se a um processo de compreensão de uma determinada realidade escolar/educacional que, a partir de uma indagação inicial, possibilite mobilizar sujeitos e objetos na construção de uma solução “tecnológica” - embrenhada de ciência, engenho e informação – que contribua na resolução ou no enfrentamento da questão inicial. É nesse processo que se dá a acolhida de tantos profissionais da educação que desde 2013 iniciaram seus biênios de um Mestrado Profissional na UTFPR-Campus Londrina. Já são mais de uma centena que trilhou tal percurso e que ofereceu, como contrapartida dessa formação continuada realizada em uma Universidade Federal pública e gratuita, dissertações e produtos tecnológicos que descrevem e sintetizam o processo de aplicação em cada contexto, em cada escola ou ambiente de aprendizagem, que vai da Educação Infantil da Educação Básica até a Educação Superior (UTFPR, 2018).

Como casos desse processo, apresentam-se quatro artigos nesta primeira parte ou seção deste dossiê. São os trabalhos de Andreia Cavalheiro, Joseli Jofre e Letícia Novelli que se dispuseram, no processo de oferta e desenvolvimento da disciplina concentrada em julho de 2018, desenvolver ensaios acerca de como o cuidado de si poderia contribuir no processo de formação de si e do outro. Em função da dinâmica de acolhimento do Grupo de Pesquisa, as contribuições de alunos e de pesquisadores se somaram ao esforço de partilhar com os professores em formação continuada da Unicamp, do PPGEN-UTFPR e do próprio Grupo de Pesquisa essa possibilidade de partilha e de reflexão.

Assim, a discussão sobre o “cuidado de si” teve lugar a partir do encontro de vários sujeitos que se encontraram, presencial ou virtualmente (graças aos esforços das equipes técnicas de Educação a Distância da FE-Unicamp, da UTFPR-LD e dos próprios envolvidos)

---

<sup>6</sup> Grifos meus.

nessa segunda quinzena de jul. 2018. Os textos iniciais foram maturados, retrabalhados, revisitados por seus autores ao longo do segundo semestre e deram forma a este dossiê.

A discussão sobre a formação e os meios dos quais pode dispor para intensificar-se, problematizar-se, inquirir-se, reconstruir-se deu o tom das elaborações e reelaborações apresentadas a seguir. É, no fundo, a problematização de contextos distintos a partir do cuidado de si e do momento presente que dá voz aos sujeitos e vez à tecnologia como um dos elementos a serem mobilizados nesse processo de revisão de si, de compreensão profunda de si, de transformação de si.

### **As contribuições elaboradas a partir das discussões**

Esta primeira parte, reúne três trabalhos com temáticas e contextos distintos.

Andreia Cavalheiro problematiza a formação docente a partir da ideia de cuidado de si tal qual foi apresentada por Foucault em *A hermenêutica do sujeito*. A autora toma ideias de autores do campo da formação docente, como Tardif e Imbernón, para pensar, com Foucault, a ideia de cuidado de si e suas possíveis contribuições para essa atividade que consiste na formação de professores para a atuação na Educação Básica. Ela parte do Sócrates, da narrativa foucaultiana acerca do Alcebíades para tomá-la como marco inicial de um “cuidado de si” que, aos poucos, seria substituído pelo “conhecimento de si” racionalista. O papel do mestre na construção desse cuidado é salientado como uma relação de mediação, de instigação e de desestabilização do outro para que se cuide, para que se perceba, para que (re)tome o governo de si. A ideia de (des)aprendizagem tem, nesse contexto, um papel fundamental pois possibilita a retomada do itinerário formativo, das experiências de formação desse sujeito, a fim de que perceba as lacunas e possa agir a partir dessa percepção. É assim que a formação continuada docente assume importância fundamental em um processo que contém toda a escolarização e, com ela, uma série de obstáculos e de amarras que impedem o sujeito de ver e compreender a si. Em seguida, a autora dialoga com autores do campo da formação docente para estabelecer possíveis encontros entre os preceitos do “*souci de soi*” e a formação de professores para a Educação Básica nacional.

A segunda, de Joseli Jofre, trata de um itinerário marcado pela inserção na APAE e no trato de crianças com deficiências. A partir do “cuidado de si” desenvolvido por Foucault em *A hermenêutica do sujeito*, a autora constrói a figura do professor como aquele que direciona o sujeito para essa relação consigo, para o desenvolvimento de uma série de cuidados vinculados à construção da autonomia e da emancipação de todos, em especial, de deficientes. Em sua argumentação, Joseli parte dos princípios constitucionais que promovem a inclusão desses sujeitos por meio do direito de dupla face – tanto o atendimento em instituições especializadas quanto a inserção fatural entre os pares, ou seja, em uma sala regular da educação básica ou da educação superior. Dessa forma, defende que tal construção é mediada pelo professor que, entre outros objetivos, cuida da autoestima, da promoção de um apreciar-se, de um importar consigo, de um valorizar-se por meio da assunção de tarefas cotidianas, mas também e fundamentalmente, da condução de seus sonhos. Joseli problematiza a ideia de inclusão para tomá-la como um desafio para toda a sociedade, esse cuidado de si que se vincula a uma relação de compromisso com o outro.

A terceira, de Letícia Novelli, discute a questão do lugar da mulher a partir do cuidado de si. É na Grécia e a partir de Sócrates, que a atitude filosófica de instar o outro a cuidar de si, a pensar em si, a preocupar-se consigo vai se destacar no diálogo com Alcebíades. Por meio da comparação entre Alcebíades e os governantes de outras nações é que as insuficiências da formação ficarão claras e, assim, é possível compreender que o cuidado de si é uma necessidade para governar a cidade. Explica Foucault, como destaca a autora, que é fundamental saber governar a si para governar o outro e a cidade. É essa a lição de Sócrates para Alcebíades. É essa a lição que

Alcebíades não quis entender. Daí, Novelli toma a realidade da mulher na Grécia para problematizar o seu lugar naquele tempo e na sociedade contemporânea a partir das ideias de identidade e de alteridade. O cuidado de si é, assim, uma ferramenta promissora para compreender as relações entre os sujeitos e o outro, entre o sujeito e a cidade, entre a mulher e o seu tempo.

Esse foi, justamente, o desafio. Efetuar, com Foucault, uma retomada da História que ilumine o presente.

### Considerações finais

Vê-se que os quatro textos empregam as ideias de cuidado de si e de tecnologia como dispositivos que possibilitam a mediação entre os homens. Nesse quadro teórico no qual o cuidado de si é central e a tecnologia uma ferramenta ou instrumento, os esforços de investigação de objetos tão distintos quanto a formação docente, a inclusão em sentido amplo e a condição feminina podem ser problematizados e revisitados a partir do cuidado de si e o que significa essa ideia de relação consigo e com o outro.

Dessa forma, tem-se um painel de elementos para dialogar com Foucault e suas contribuições à reflexão, à inquietação e à problematização como atitude investigativa daquele que pensa o seu tempo, mas que não se furta à compreensão histórica e arqueológica dos fenômenos.

Assim, é que a contribuição de Michel Foucault para pensar o presente é absolutamente necessária, fundamental e possibilita a crítica como condutora do pensamento, nessa que foi sua cadeira no Collège de France por quinze anos: a História dos Sistemas de Pensamento.

### Referências

BRASIL. *Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. *Documento de área – 2017 - avaliação quadrienal (2013-2016)*. Brasília: CAPES, 2017.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France 1982*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France 1983*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

GALLO, S.; PEREIRA, D. S. *Seminário especial concentrado (FE198A) – 2 semestre de 2018: a hermenêutica do sujeito*. Disciplina de pós-graduação oferecida entre 16 e 27 de julho de 2018. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Encontros disponíveis em: <<https://www.fe.unicamp.br/galerias/4365>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR Campus Londrina). *Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) – Mestrado Profissional na Área de Ensino*. Londrina: página eletrônica disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/londrina/cursos/mestrados-doutorados/Ofertados-neste-Campus/mestrado-profissional-em-ensino-de-ciencias-humanas-sociais-e-da-natureza>>.

Acesso em: 16 dez. 2018.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# FORMAÇÃO DOCENTE E O CUIDADO DE SI

Andreia Aparecida Cavalheiro<sup>1</sup>

## Introdução

O objeto desta pesquisa é tratar da formação de professores e do cuidado de si neste processo. A expressão foucaultiana “cuidado de si” busca, em um primeiro momento, incitar as pessoas a olharem para si mesmos e para seus processos formativos.

Sobre o objeto de pesquisa, os estudos de Minayo (2016) apresentam a seguinte abordagem:

O objeto das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro (MINAYO, 2016, p. 12-13).

Esse texto discute o objeto de estudo em Ciências Sociais como processo histórico, a diferença das formas de organização de cada sociedade e dos sujeitos nela envolvidos nos dias atuais. Nota-se que a realidade atual traz traços do passado, sendo que é por essa implicação que se vai construir o futuro.

Objetiva-se realizar uma leitura do cuidado de si nas concepções de Foucault e problematizar a formação docente a partir dessa abordagem. Desse modo, a problemática desse estudo é: como a formação de professores pode ser pensada a partir do cuidado de si?

O estudo se baseou inicialmente no estudo do curso da obra *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2006) sobre o cuidado de si e em autores da área da formação docente: Tardif (2014), Imbernón (2010), entre outros.

Constata-se que a formação docente é uma preocupação que adentra historicamente diferentes sociedades. Mudam-se os contextos, a época e as exigências educacionais, mas de modo geral a necessidade de formar-se continua fruto de debates, discussões e problematizações no campo educacional.

## Materiais e métodos

O estudo trata de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa que busca elencar alguns pesquisadores da área da formação docente para responder à questão problema. Além disso, a investigação trabalha metodologicamente o campo da ética, a qual tem fundamento a partir dos estudos de Foucault.

A pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais é capaz de responder questões particulares e estudar aspectos que englobam situações abstratas objetivadas na investigação (MINAYO, 2016).

Em relação à pesquisa bibliográfica, é fundamental salientar que essa trará conhecimentos necessários para a realização da investigação, tendo em vista que “[...] vamos buscar, nos

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino (PPGEN-UTFPR-LD). Especialista em Ensino de Sociologia (UEPG, 2015). Professora do Colégio Vinícius de Moraes – SEED – Santa Amélia-PR. E-mail: [andreiaronque26@hotmail.com](mailto:andreiaronque26@hotmail.com).

autores e obras selecionadas, os dados para a produção do conhecimento pretendido[...]" (TOZONI-REIS, 2009, p. 35).

Em relação à investigação sobre o cuidado de si, o material selecionado consiste no estudo do curso de 1982 de Michael Foucault (2006) realizado no *Collège de France*, que resultou no livro *A hermenêutica do sujeito*. A obra é escrita a partir do diálogo de um conjunto de 12 aulas, subdivididas em duas partes: primeira hora e segunda hora de cada aula.

### **Cuidado de si em Foucault**

Segundo Foucault (2006), Sócrates, na sociedade ateniense, era aquele que promovia o despertar, assumindo o papel de incitar as pessoas. Naquele contexto, ele se ocupava em tentar despertar em Alcibíades (aristocrata herdeiro do direito de governar a cidade) a necessidade de ocupar-se consigo, melhorando sua formação.

Foucault (2006, p. 11) aborda sobre o cuidado de si na seguinte perspectiva:

[...] situa-se exatamente no momento em que se abrem os olhos, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira. [...] O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

A noção enfatizada no texto traz uma reflexão relevante, no sentido de relacionar o cuidado de si com a ideia de enxergar sob uma ótica mais apurada, além de comparar o cuidado de si com um agulhão, algo que faz parte da condição humana e que incomoda e incita ao mesmo tempo.

A ideia de verdade traz outras questões fundamentais para a formação do sujeito quando o autor afirma que “[...] não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito [...]”, sendo movido por um trabalho de si para consigo mesmo, responsável por um trabalho que leva a uma transformação do sujeito, sendo capaz de uma verdade (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Segundo Foucault (2006), a história da verdade na Idade Moderna passa ser relacionada com o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, algumas condições são impostas e estabelecidas para ter acesso a ela, sendo uma delas a necessidade de realizar estudos, de ter uma boa formação.

No entanto, aos poucos a noção de cuidado de si foi desaparecendo do pensamento filosófico, rompendo a relação entre a aquisição da verdade e do conhecimento. Nessa perspectiva foucaultiana, a verdade está relacionada à condição de formação dos sujeitos (FOUCAULT, 2006).

Outro fato interessante abordado no curso de 1982 por Foucault é a passagem de um período histórico que retrata a vida dos espartanos, quando Plutarco indaga um espartano sobre os motivos dos mesmos não cultivarem suas vastas terras, mas deixavam a tarefa aos cuidados de outros povos, no caso os hilotas. Nesse caso, o interessante é que a resposta está associada ao cuidado de si, a ter tempo: “[...] para podermos ocupar com nós mesmos [...]”. Portanto, naquele momento, o cuidado de si era associado a um privilégio para aquele que podia cuidar de si (FOUCAULT, 2006, p. 42).

No curso ministrado por Foucault, em 1982, a ideia de formação retratada entre os séculos I e II na sociedade greco-romana aparece em primeiro momento como necessidade de preparar para ser um bom governante, podendo o sujeito formar-se não especificamente para uma profissão, mas para enfrentamentos de questões e problemas que poderiam surgir no decorrer da vida.

De fato, na perspectiva de Foucault (2006, p. 160), o curso de 1982 apresenta a questão formadora como preocupação relevante, em princípio na relação de mestre e aprendiz, sendo que o mestre atuaria de forma mediadora: “[...] mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É mediador na relação do indivíduo com a constituição do sujeito [...]”.

No decorrer do estudo, pode-se verificar que desde a antiguidade grega é apresentada a ideia de “desaprendizagem”, na medida que se acreditava que as pessoas viviam em contexto de falseamento e se encontravam no processo de assujeitamento desde a família até a escola, instituições que buscariam impor modelos ou modos de vida. Além disso, ocorre um processo de “conversão” a si mesmo, o qual possibilita compreender a ideia de desaprendizagem, quando esse movimento de conversão faz com que as pessoas busquem compreender a si mesmos e incita o olhar para si (FOUCAULT, 2006, p. 254-258).

Em suma, o cuidado de si em Foucault busca retratar a seu tempo, uma necessidade que surge entre os gregos, na antiguidade, de cuidar de si para cuidar do outro. Em um primeiro momento, essa visão associa-se à necessidade de governar a cidade e, depois, vai assumindo novos entendimentos, como a relação e acesso à verdade e a aquisição de conhecimentos, pois o cuidado de si passa também a ser pensado à luz da modernidade.

### **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores**

A formação de professores e, principalmente, a formação inicial, teve início desde a antiguidade, quando se passou a preocupar-se com o ensinar. Desse modo:

[...] desde o momento que alguém decidiu que outros educariam os seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo [...]. Entretanto, nesta prática de educar o outro, surgem diferentes inquietações para realizar a educação, como: [...] de que maneira, com quais conhecimentos (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Adentrando o campo educacional, pensar em ocupar-se consigo está relacionado aos saberes docentes e ao processo de formação do professor. Tardif (2014, p. 31) evidencia que “[...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa [...]”. No entanto, “[...] todo saber implica em um processo aprendizagem e formação [...]”.

De modo geral, assim como a formação é uma preocupação da antiguidade, o ensino também o é, e mesmo assim há uma dificuldade em apontar os saberes envolvidos nesse processo. Assim são evidenciadas algumas ideias preestabelecidas que levam os erros que deixam o ensino numa espécie de “cegueira conceitual” (GAUTHIER et al, 2013, p. 20).

Por muito tempo as ideias pré-concebidas do ensino foram: apenas saber o conteúdo é suficiente para transmiti-los aos alunos; ter talento ou ter bom senso, seguir sua intuição, ter experiência e ter cultura é essencial no ensino. Essas ideias, para Gauthier et al, (2013, p. 25), “[...] prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo [...]”.

Verifica-se que essas ideias preestabelecidas de ensino podem comungar com o termo grego usado por Foucault (2006, p. 400), “ascese”, que em um momento possibilita agregar o discurso verdadeiro e em outro, pode assumir função dos sujeitos serem responsáveis por estes mesmos discursos. Desse modo, a reprodução desses discursos, se conduzida da forma indiscriminada pelos sujeitos, pode fazer com que os indivíduos sejam persuadidos por verdades forjadas ao longo da história da educação.

Segundo Imbernón (2010), apesar dos avanços na trajetória da formação docente entre os séculos XX e XXI, ainda são necessárias mudanças. De acordo com o autor, atualmente parece haver um retrocesso no processo de formação continuada, uma vez que se verifica a tentativa de uma formação baseada em “[...]lições modelos, de noções oferecidas em cursos, de ortodoxia em ver e a realizar a formação, de curso padronizados, ministrados por especialistas – nos quais

o professor é o ignorante que assiste as sessões que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente” (p. 8-9).

A constatação de Imbernón (2010) ressalta falhas no processo de formação continuada, o qual desconsidera o saber docente, deixando o professor como papel secundário em sua própria formação. Essa crítica concorda com Tardif (2014, p. 240), que afirma: “[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]”.

Verifica-se que Tardif (2014) defende que o processo de formação docente implica em reconhecimento do professor como um sujeito que tem muito a dizer sobre sua formação, sendo que essa questão não pode ser desconsiderada no processo.

Eckert-Hoff (2008) compreende por formação docente um “processo múltiplo, não-linear, com uma pluralidade de vozes, de práticas de saberes, acumulados em todo percurso histórico-social-ideológico do sujeito [...]”. A autora destaca que a formação de docente é um processo constituído por diversos sujeitos de conhecimento que foram sendo acumulados historicamente.

Segundo Gaurthier et al (2013, p. 17-25), o ensino existe em amplitude universal, atingindo diversas sociedades ao longo do tempo e exerce papel relevante na sociedade atual. No entanto, apesar do ensino abranger a maioria da sociedade, diversas problemáticas ainda precisam ser investigadas e superadas na tentativa de melhorar o ofício do professor.

Em relação ao ato de ensinar, Freire (1996, p. 47) traz um ponto de vista bastante relevante: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações; um ser crítico e inquirido, inquieto em face de tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento”. Dessa maneira, é ressaltado que ensinar requer do professor um trabalho que envolva as indagações na relação professor-aluno, de modo que quem ensina não pode ter papel de mero transmissor de conteúdo, pois deve levar em consideração as indagações dos alunos, contribuindo para a construção do pensamento crítico.

Quanto à formação do professor, Nóvoa (1992) deixa claro que esse processo deve despertar ação crítico-reflexiva, no sentido de que o professor faça um investimento pessoal, não sob acúmulos de cursos, mas que ocorra uma reflexão do trabalho realizado a partir da prática, valorizando, assim, suas experiências com o ensino.

Verifica-se que, assim como Nóvoa (1992), Pimenta (1997) salienta que a formação de professores na perspectiva reflexiva significa valorizar a prática do professor, o trabalho que realiza, suas experiências compartilhadas, havendo uma relação entre os saberes escolares do professor e a formação realizada pela sua escola de atuação.

Tardif (2014) retrata ainda algumas dificuldades enfrentadas pelos professores nos primeiros anos de profissão docente. O autor diz que os professores iniciam a carreira docente atuando por experimentação e, muitas vezes, chegam a ficar frustrados pela busca de segurança no ato de ensinar ou pela própria aceitação no ambiente escolar. Além disso, muitos professores se encontram na precariedade de atuação, pois a falta de estabilidade os faz atuar a cada momento em escolas e turmas diferentes, tendo que recomeçar o trabalho a cada momento.

Segundo Pimenta (1997), nas atividades de estágios, a formação inicial de professores configura-se como um processo baseado meramente na burocracia, não contribuindo para a percepção das realidades contraditórias. Quanto à formação continuada, não colocam a prática do professor como ponto a ser atingido na formação. Para Libânio (2010), devido à transformação globalizante que vem sofrendo a sociedade nos últimos anos tem sido estabelecida a necessidade de uma formação de professores com novas exigências educacionais. O objetivo é que o ensino seja tomado de forma mediadora, propiciando uma aprendizagem ativa dos alunos, ou seja, o ensino verbalista e meramente transmissor de conhecimento precisa ser revisto.

Para Veiga Neto (2011), o surgimento da escola como espaço de educação a ser considerada na modernidade traz uma série de verdades, o que faz com que esses locais se tornem um *locus* moralizante. Entende-se, assim, que um dos maiores desafios da formação de professores consiste em “[...] examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho” (IMBERNÓN 2010, p. 27).

Enfim, os estudos levam a constatar que o processo de formação de professores é um processo antigo; que no passado teve contextos e inquietações diferentes dos dias atuais, não sendo, assim, um processo linear. Porém, são os vestígios deixados pelas sociedades antigas que possibilitaram muitas problematizações e analogias entre a educação moderna e atual. Portanto, na investigação, fica evidente a possibilidade de problematização do cuidado de si como instrumento para repensar a formação docente, convertendo o olhar para si e para o processo de formação do professor.

### **Considerações finais**

O estudo realizado confirma que o processo de formação é tão antigo quanto a necessidade do ensino, uma vez que a partir do momento em que surge o ensino, aparece também a dúvida de como ensinar. Assim, a formação passa ser uma necessidade que tem sido repensada em diferentes momentos.

Muitos discursos e teorias envolvem o processo de formação de docentes, sendo necessário desaprender muitos discursos que o cercam, principalmente a ideia de que o professor nada sabe e que são pessoas alheias a sua realidade que devem dizer o que fazer.

Desse modo, os estudos de Foucault (2006) sobre o cuidado de si sobre povos gregos-romanos na Antiguidade, assim como na transição para a Idade Moderna dizem muito sobre a necessidade de formação dos sujeitos. Primeiramente, na associação ao bom governo; depois, numa perspectiva das escolas filosóficas, na formação do filósofo; e, por fim, na constituição do sujeito e na relação entre verdade e conhecimento.

Dessa maneira, na tentativa de promover o cuidado de si, Foucault (2006) traz à tona a ideia de conversão, uma conversão de si mesmo, buscando retornar a si mesmo. Tal conversão pode ser um processo relevante se pensar esse retorno de si como uma dinâmica da formação do professor, constatando lacunas, fragilidades da formação, a fim de o sujeito entendê-las para poder ocupar-se consigo mesmo.

No entanto, esse processo de conversão relacionado à necessidade de formação do professor não quer estigmatizar o professor como o ignorante, mas tem a intenção de despertá-lo para a necessidade de formar-se, seja em fase inicial ou continuada. As inquietações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, bem como os discursos que circulam na escola como espaço de ensino, precisam ser repensadas e analisadas pelo professor constantemente, a fim de que ele não seja o responsável por professar verdades inquestionáveis na escola.

Em suma, o estudo possibilitou compreender a necessidade do cuidado de si no processo de formação de docente. Esse cuidado de si na abordagem de Foucault incita cada qual a olhar para seu percurso de formação, analisando quais os pontos positivos e negativos desse processo que precisam ser desconstruídos e reconstruídos, a fim de ocupar-se consigo mesmo e construir-se a partir de uma formação que não seja mais espaço de verdades absolutas.

### **Referências**

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito – professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso do Collège de France (1981-1982)*. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GAUTHIER, C et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de F. Pereira. 3ªed. Rio Grande do Sul: Unijui, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de docentes*. Tradução de J. S. Padilha, Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. *Nuances*, v. III, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil AS, 2009.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

# O CUIDADO DE SI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Joseli Maria Jofre<sup>1</sup>

## Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (BRASIL, 2006) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que possui os mesmos princípios da Educação Básica. Porém, tal posicionamento demanda atenção e diálogo entre toda a sociedade envolvida para que o aluno com necessidades educacionais especiais seja atendido em sua amplitude.

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais todos aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades/superdotação. O artigo nº. 205 da Constituição Federal (1988) retrata os princípios da Educação, ao caracterizá-la como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim como direito de todos, a educação deve atingir a diversidade, deve sempre acreditar no potencial humano, e acreditar que o aluno que possui deficiência intelectual pode ser sujeito transformador de sua realidade e assim fazer uso do conhecimento para melhorar sua qualidade de vida ao colocar em prática sua cidadania.

Para que tal conhecimento se efetive e o desafio da participação e aprendizagem dos alunos especiais seja vencido, faz-se imprescindível a prática da formação docente continuada de professores que atuam nas escolas especiais e, também, em escolas comuns.

Tal capacitação profissional diz respeito ao aprimoramento pedagógico, por meio de estudos específicos sobre as características e singularidades educacionais dessa demanda, a partir desses aprimoramentos será possível à flexibilização e adequação dos objetivos propostos, a utilização de metodologias pertinentes ao ensino de determinado conteúdo, o uso de tecnologias assistivas e recursos humanos, manuseio de materiais específicos, na adequação do tempo e reorganização do espaço para que esses alunos efetivem seu direito de aprender.

O objetivo desse trabalho se constitui em: refletir sobre as atribuições da formação pedagógica direcionada à Educação Especial; dialogar tais reflexões com o conceito de “cuidado de si” apresentado na obra *A hermenêutica do sujeito* de Michel Foucault (2006); analisar diante desse exposto se o aluno se configura como o sujeito que cuida de si à medida que desenvolve habilidades, independência e autonomia, e se é o professor o mediador que vai direcioná-lo para essas ações.

## Fundamentação teórica

Como fundamentação teórica para esse trabalho, serão utilizadas as ideias presentes no livro de Michel Foucault, um filósofo francês que embora não tenha focado suas pesquisas especificamente na área da Educação, nas aulas de *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2006), por meio de uma interpretação arqueológica do “cuidado de si”, permite que se estabeleça essa relação.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação Especial (ASSESPI-UCP, 2008). Professora da SEED – em exercício na APAE – Abatiá-PR. E-mail: [jomjofre@gmail.com](mailto:jomjofre@gmail.com).

Na modalidade de educação especial, por exemplo, existe sempre uma verdadeira preocupação com as relações sociais, até porque se trata de um processo de inclusão que precisa beneficiar esse público alvo, literalmente isolado pela sociedade.

Foucault, ao ministrar tal curso, resultado de suas pesquisas, demonstra que, na cultura antiga, é possível analisar o cuidado de si sob diferentes enfoques e relacioná-lo ao conhecimento de si. Para ele, “em todo o seu esplendor e em toda a sua plenitude: o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si” (FOUCAULT, 2006, p. 85).

Assim, é de extrema importância que as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja: intelectual; auditiva; visual ou múltiplas, possam conhecer as limitações que possuem, até para que possam se relacionar de uma maneira mais intensa com essas dificuldades, um trabalho para os profissionais da educação que atuam diretamente com essas pessoas, e possuem além do papel fundamental de ensinar o papel de mediação desse autoconhecimento para aprimoramento da autoestima, senso de superação e independência inclusive nas tarefas básicas da vida diária, como cuidar da aparência e da higiene.

É fundamental que se faça uma análise, em relação ao modo como são oferecidas as estratégias para os alunos que possuem algum tipo de deficiência, se as mesmas realmente demonstram algum grau de proficiência, para ir de encontro às necessidades que cada um dos alunos venha a apresentar.

Também serão utilizados referenciais que tratam do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, como forma de situar o contexto e as dificuldades apresentadas nesse processo de mediação do outro em busca do conhecimento e emancipação humana.

De acordo com Rodrigues (2006, p. 302):

A educação inclusiva dispõe sobre as políticas, as culturas e as práticas que contribuem sobre a formação ativa do aluno, ao torná-lo sujeito capaz de objetivos e direitos no ato educativo, e que possam se relacionar de uma maneira mais qualificada com a sociedade de uma maneira geral.

Ainda existe muito preconceito contra as pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial. Por essa razão, as escolas especiais possuem uma relevância muito grande para a formação de uma sociedade que saiba contemplar as necessidades desse público específico.

Alvo de muita polêmica no meio educacional, a política de inclusão já passou por momentos distintos em nossa sociedade, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Estado do Paraná (2006), menciona que existe ao menos três tendências sobre a forma de pensar e praticar a inclusão nos sistemas educacionais, que se diferenciam em natureza, princípios e formas de realizá-la em sala de aula.

A primeira, conhecida como inclusão condicional, é a mais conservadora, onde seus defensores a apoiam desde que, as escolas estejam devidamente adaptadas, os professores sejam previamente capacitados ou se diminuam o número de alunos turma. Todas essas questões são importantes, e deviam se fazer presente no processo escolar desde o início.

Trabalhar com um número elevado de alunos com necessidades especiais é um grande risco, principalmente para o educador, que não conseguirá realizar um trabalho mais qualificado, até porque existe a necessidade de haver um atendimento educacional especializado para cada um.

Segundo Carvalho (2007), a educação inclusiva defende uma escola aberta a todos, uma vez que nossa sociedade é plural e democrática, assim deve oferecer subsídios e iguais

oportunidades para que os alunos ingressem, permaneçam e, principalmente, participem do processo de aprendizagem, para ser construtores do seu próprio conhecimento.

A segunda tendência, inclusão total ou radical, defende inclusão irrestrita de todos os alunos no ensino regular, propõe realizar as adaptações para se adequar às particularidades na medida do possível.

No entanto, esse é um avanço que esse encontra ainda muito distante de acontecer, uma vez que, as escolas regulares há muito demonstram que não existem condições de receber alunos com níveis de deficiência mais elevados, e que por essa razão, exigem uma quantidade maior de recursos, e de conhecimento por parte dos educadores (GADOTTI, 2007).

Em outras palavras, o processo de inclusão nas escolas regulares já possui algumas décadas, visa permitir que as pessoas com diferentes níveis de deficiência tenham condições de viverem em sociedade, essa é uma questão que também necessita ser debatida com maior intensidade.

Já a terceira tendência abordada no documento, diz respeito à inclusão responsável, como o desafio de repensar e reestruturar políticas educativas, para criar oportunidades de acesso para alunos com necessidades educacionais especiais para que os mesmos tenham acesso e permanência na escola.

Ao levar em consideração as necessidades que as pessoas com deficiência possuem, existe a necessidade de uma grande transformação para que as escolas regulares possam ser mais ativas no sentido de incluir os educandos com deficiência (MAZZOTA, 1996).

De qualquer modo, é preciso levar em conta a pouca estrutura que a grande maioria das escolas regulares apresenta, e que nem sempre consegue beneficiar os seus próprios alunos considerados comuns, que apresentam necessidades menores que os demais.

Dessa forma, Mantoan (2015, p. 28) propõe que todo o sistema de ensino deve ser estruturado de forma a tornar-se um sistema de inclusão que considera as necessidades especiais e se adequa a elas. Assim, incluir é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que inserir alunos especiais no ensino regular, é efetivar e potencializar seu desenvolvimento como ser humano, capaz de transpor barreiras para se situar como sujeito de direitos e deveres.

Em geral, essa proposta de escolarização busca atender as especificidades dos estudantes com deficiência, ao perceber em sua singularidade a amplitude de possibilidades em sua formação, ao percebê-lo de maneira global, ao dar ênfase em suas capacidades e não apenas em suas limitações. Visto a possibilidade de transformar suas realidades com maior independência e empoderamento.

O processo de inclusão é trabalhado de maneira muito mais abrangente por parte das escolas especiais, assim os educandos considerados especiais precisam muito dessa modalidade educacional para terem uma chance real de serem incluídos na sociedade de maneira mais qualificada (BRASIL, 2000).

De uma maneira geral, é preciso destacar como as escolas preocupadas com a inclusão responsável devem possuir uma estrutura mais enriquecedora do que todas as demais modalidades educacionais, com isso, são capazes de beneficiar concretamente as pessoas com deficiência.

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível. (BRASIL, 2000, p. 7).

Segundo Sasaki (2010), o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal para fazer escolhas e tomar decisões é visto como empoderar. É possível utilizar o termo “empoderar”, adequando-o à temática do cuidado de si como instrumento capaz de transformar seu dia a dia e melhorar sua qualidade de vida.

## **Procedimento metodológico**

Conforme Minayo (1994), as questões sociais são historicamente objeto de estudo, devido às especificidades das sociedades humanas em determinado espaço, numa dialética constante do que já foi construído e o que ainda está por vir nas pesquisas sociais. Essas pesquisas trazem a relação entre sujeito e objeto pois lida diretamente com seres humanos e os vincula a visões de mundo, interesses e conhecimentos historicamente construídos.

Assim, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. O método de abordagem para elaboração deste trabalho, quanto aos procedimentos técnicos, se caracterizou como uma pesquisa teórica, realizada por meio de bibliografia pertinente. Após terem sido realizadas diversas pesquisas em obras de autores renomados e que muito contribuíram com o desenvolvimento do tema proposto, para que o artigo obtenha a densidade necessária, para que possa servir de suporte para estudos futuros.

Segundo Marconie Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica é o levantamento das pesquisas e publicações realizadas anteriormente sobre o tema. Com a finalidade de colocar o pesquisador frente ao que já se sabe sobre o assunto. Dessa forma, o trabalho buscou estabelecer um diálogo entre o papel do professor, seu aperfeiçoamento profissional, as necessidades educacionais especiais e o significado do cuidado de si, resgatado desde a antiguidade grega.

A pesquisa é fundamental para que uma quantidade mais elevada e apurada de informações dialogue com o tema, e que tem como meta promover uma culturalização maior do presente objeto, para poder agregar valores aos leitores do presente artigo, já que veremos que o processo de inclusão já possui alguns anos, porém continua a fomentar visões antagônicas a respeito dessa temática, que se configura como realidade em ambientes escolares no Brasil e no mundo.

## **Reflexões sobre o cuidado do outro no processo de inclusão**

A sociedade vê a escola como um possível espaço de transformação, onde acontece a mudança de vida, de crenças, de atitudes de professores, alunos e comunidade escolar, com inúmeros projetos sociais que estão se deslocando a esse espaço e configuram mudanças significativas nos ambientes escolares, porém, essas características trazem à educação um viés assistencialista. Apostar nas escolas como lugares educativos, capazes de favorecer o desenvolvimento de sujeitos esclarecidos, críticos e autônomos ainda é, ou deveria ser, a grande missão da educação nacional. Assim, é fundamental acrescentar nessa perspectiva o sentimento e a aprendizagem voltada para o respeito às diferenças e a diversidade como um todo.

Nesse sentido, recorre-se a Mantoan (2006), que diz que a escola deve ser plural, deve aceitar a inclusão incondicional, pois assim, ao crescer no convívio com as diferenças em sala de aula, naturalmente o aluno se tornará um sujeito capaz de respeitar toda e qualquer diversidade, e assim praticar a inclusão sem tanto esforço como ainda ocorre atualmente.

O aspecto do Cuidado de Si de Foucault (1982) traz a figura do mediador, que nesse processo de inclusão de quem apresenta necessidades especiais, tem que ser visto como o professor especialista em Educação Especial. Essa perspectiva traz à luz a importância da formação e da construção dos saberes necessários para bem atuar nesse processo inclusivo, o termo formação faz referência não apenas à formação inicial que é obrigatória para ingresso no cargo de professor, e sim à formação continuada, onde continuamente o professor possa estudar e se atualizar, para melhor desempenhar a importante tarefa de mediar os processos educativos e relacionais dentro da escola. Sem que se atenda à necessidade de uma formação voltada para a realidade de cada escola, dificilmente os problemas educacionais serão sanados.

Pensar um aperfeiçoamento pedagógico em nível de país ou Estados Federativos, desvaloriza e desrespeita a singularidade de cada ambiente escolar, onde os problemas, as dificuldades, e a realidade não são iguais. Visto que tanto o processo inclusivo com a auto identificação do aluno deficiente como sujeito capaz de se conhecer para superar dificuldades passa pelas mãos e olhar do professor, o que justifica assim sua necessidade de aperfeiçoamento através de formação continuada.

## Conclusão

Ao retornar à trajetória dessa breve pesquisa, é importante relembrar sua finalidade de incluir dentro do contexto da Educação Especial um recorte específico do cuidado de si, mais precisamente do cuidado de si no sentido de conhecer-se.

Como relatado por Foucault (1982), o filósofo Sócrates evidenciava a necessidade de incitar o “cuidado de si” no outro. Assim as formações pedagógicas e continuadas se mostraram fundamentais nesse processo, pois o professor não carrega características inatas, de possuir o olhar voltado para a necessidade especial de cada aluno, essas competências são adquiridas através do processo de formação, assim como em outras profissões, como a de médico, engenheiro ou administrador, o profissional necessita de capacitação continuamente.

Durante a aula do dia vinte e sete de janeiro (1982), a questão do “outro” é fortemente abordada, posiciona o outro “ser” como mediador na constituição da prática de si, ou seja, para que o cuidado de si aconteça é necessária à existência de outra pessoa de forma indispensável, a essa prática do outro, que faz a mediação para que a prática de si se desenvolva numa segunda pessoa, é dado o nome de “*mestria*”.

A *mestria* foi definida de três formas: a primeira, a *mestria* do exemplo possibilita que o jovem tenha uma referência, como no caso dos heróis e anciãos, onde o jovem pode memorizar um modelo. A segunda, a *mestria* da competência, trata da transmissão do conhecimento aos mais jovens. Por fim a terceira, a *mestria* socrática que se configura através de diálogo e questionamentos, onde o saber se origina a partir da própria ignorância, mas sempre necessitará de um movimento que depende do outro.

A partir do exposto acima, é possível caracterizar o professor como aquele que faz a mediação e auxilia o aluno em seu autoconhecimento e aprendizagem, bem como, a formação continuada, onde pesquisadores e estudiosos podem ser os mediadores que auxiliam os professores em eventuais necessidades para o ofício de sua profissão.

Como referendado na mesma obra, a ideia de correção pode ser analisada com o retorno a Sêneca, ao resgatar o conceito de *stultitia*, que se configura como o avesso do cuidado de si, o *stultus* é o que não pratica o cuidado de si, e também não possui vontades verdadeiras, já que a vontade para ser absoluta tem que vir do cuidado de si na relação consigo.

A forma para sair desse estado de *stultitia* depende da intervenção do outro, esse outro que deverá intervir, no entanto, não será um transmissor de saber ou habilidade, mas aquele que estenderá a mão, para tirá-lo desse abismo pessoal, o outro se apresenta na figura do filósofo.

Assim todo “ser” necessita do outro em seu processo educacional e saída da *stultitia*, que pode ser relacionada aqui com a falta de conhecimento. Claramente que o professor não pode ser visto como o dono da verdade, e sim como aquele que busca e aperfeiçoa seus conhecimentos constantemente na intenção de mediar o conhecimento de si por parte da pessoa com necessidade educacional especial, ao ajudá-la, prepará-la, direcioná-la ao processo de inclusão social, para o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

Essas pontuações firmam sua importância já que na Educação Especial é possível ver o cuidado de si refletido principalmente no conhecimento de si, visto que crianças e adultos com

necessidades especiais tem como forte característica a dificuldade de relacionamento interpessoal, e ao conhecer-se e se verem como sujeitos de sua vida, podem estabelecer relações ao superar-se no que for possível; aceitar-se; e aprenderem a arte de viver consigo frente as suas características físicas, intelectuais e emocionais.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - alunos com necessidades educacionais especiais*. v. 6. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. curso dado no *Cóllège de France* (1981-1982). Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GADOTTI, M. *Educar para outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos*. Curitiba: SEED, 2006. Acesso em: 12 jan. 2016.

RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

# A MULHER E O CUIDADO DE SI: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Letícia Veitas Novelli<sup>1</sup>

## Introdução

Esta pesquisa tem como intenção problematizar o cuidado de si e os diálogos possíveis entre identidade e alteridade na Grécia Antiga a partir do ponto de vista do lugar da mulher neste período, bem como as formas de mutação do conceito no presente e as possíveis aplicações na história de luta das mulheres na contemporaneidade. O cuidado de si deve ser empregado em um tempo histórico devido às modificações que o conceito passa no decorrer da história. Possui significações e empregos mutáveis no tempo e depende da linha ou vertente filosófica que o insere.

Será inicialmente destrinchado o significado do cuidado de si em Sócrates e como o cuidado de si implica no cuidado para com o outro. Analisar-se-á o panorama de um dos “outros” na sociedade grega antiga, neste caso as mulheres, e como esse conceito poderia ou não ser utilizado/vivenciado por estas mulheres. Por fim, concernirá sobre as maneiras que o cuidado de si se revela nas mulheres contemporâneas e qual a importância deste autocuidado que leva ao autoconhecimento nos dias de hoje.

Como fundamentação teórica da pesquisa, serão utilizados os autores Foucault (2006), com o livro *A hermenêutica do sujeito*, no qual analisa o conceito do cuidado de si e suas mutações no tempo, e Lessa (2004), com o livro *O feminino em Atenas*, que faz uma análise das mulheres atenienses utilizando, como documentação para sua análise, elementos arqueológicos, vasos e pinturas, bem como livros escritos por filósofos da época. Utilizar-se-á também a autora Perto (2017) para demonstrar, analisar e problematizar as lutas femininas do século XXI, bem como, explicar como estas lutas sociais são exemplos de autocuidado e não apenas um cuidado egoísta.

Ademais, espera-se contribuir com uma visão diferente sobre o cuidado de si e demonstrar como este conceito, em Sócrates, não pode ser aplicado a todas as esferas da sociedade ateniense antiga, mas que com as mutações passadas até o presente este conceito transformou-se e contribuiu para mudanças sociais expressivas.

## O cuidado de si e o cuidado do outro para Sócrates

Não há como utilizar os conceitos de “cuidado de si” e o “ocupar-se consigo mesmo” sem categorizar inicialmente sobre o conceito e seu surgimento. Segundo Foucault (2006), pesquisa-se muito sobre o cuidado de si em Sócrates e a prática de Alcebiades, contudo, estes conceitos são mais antigos que o próprio Sócrates. Além do mais, Sócrates foi um dos filósofos mais importantes da História da Filosofia e fez da frase inscrita no templo de Apolo em Delfos “conhece-te a ti mesmo” um de seus princípios mais estimados. (SANTOS, 2008).

A filosofia de vida difundida por Sócrates deve-se ao modo de vida que os atenienses levavam. Segundo Sócrates, os atenienses ocupavam-se “[...] com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos.” (FOUCAULT, 2006, p. 8). Para Sócrates a importância final da vida deve ser a ocupação e o cuidado consigo mesmo, e se o condenassem a morte estariam cometendo o erro de não ter alguém capaz de incitá-los a cuidar de si mesmo.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino (PPGEN-UTFPR-LD). Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea (UEL, 2017). E-mail: [novelli\\_leticia@hotmail.com](mailto:novelli_leticia@hotmail.com).

Foucault (2006) coloca que Sócrates via-se como esta pessoa capaz de incitar os atenienses a mudarem o cuidado consigo mesmo. Mas pontua que nada mais era que um instrumento dos deuses para esta tarefa, substituível com facilidade ou mediante o interesse dos deuses. Outro elemento circunstancial sobre o cuidado de si, é que Sócrates ao incitar os outros, mais exclusivamente, Alcebíades, não teria como ocupar-se consigo próprio, negligência, desta forma, outras atividades tidas como de seu interesse, por exemplo, sua própria fortuna e a carreira política (FOUCAULT, 2006).

Sócrates entendia o processo de cuidar e incitar o outro como um sacrifício necessário, pois traria o despertar às pessoas. Além de entender que a necessidade dos herdeiros de ocuparem-se com grandes coisas e tão alheias a si mesmo, deve ocorrer somente após ocupar-se com o que está mais próximo a si, para descobrir as pequenezas do seu interior. Por conseguinte, o princípio de cuidar de si mesmo estaria em toda conduta moral e racional.

Em Sócrates, o cuidado de si possui vários aspectos particulares, sendo o principal deles o conceito que reitera a atitude. Esta atitude seria para consigo, com os outros e para o mundo. Em segundo lugar, o cuidado de si é tido como uma forma de converter o olhar exterior dos outros para “si mesmo”, sendo que: “O cuidado de si implica em uma maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Outra questão importante é que as ações devem ser exercidas de si para consigo. Estas ações de si para consigo na Grécia Antiga, de acordo com Foucault (2006), são importantes e capazes de modificar e transfigurar as pessoas.

Dessa forma:

Sócrates ‘pensava que não se pode ser justo sozinho’, ou seja, que não pode haver vida feliz para um cidadão quando toda uma cidade vive sob o signo da injustiça. Daí o compromisso assumido de empreender a tarefa de examinar não só a si mesmo, mas também os outros. O cuidado de si não se opõe ao cuidado da cidade (SANTOS, 2008, p. 19).

Observa-se como visto acima que o cuidado de si está intrinsecamente relacionado ao cuidado com a cidade, logo com o cuidado do outro. Ou seja, deve-se primeiramente cuidar de si para em segundo lugar poder governar o outro. Percebe-se também que, no período socrático as vidas virtuosa e saudável são correlatas e que o homem virtuoso é o homem que conhece a si mesmo e esse conhecer leva ao cuidado de si que na época era um privilégio estatutário, presente apenas na dimensão política, econômica e social. Percebe-se assim, a identidade do sujeito e sua relação com o outro e como este outro tem a possibilidade de emergir quando bem trabalhada a questão do cuidado de si, a fim de tornar-se capaz de governar o outro com sabedoria e justiça. Assim, “[...]em uma série de textos tardios (nos estoicos, nos cínicos, em Epicteto principalmente) Sócrates é sempre, essencial e fundamentalmente, aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: É preciso que cuideis de vós mesmos” (FOUCAULT, 2006, p. 11).

Dessa maneira, tem-se em Sócrates um mestre para Alcebíades o qual conduz o cuidado de si para cuidar do outro como será enfatizado a seguir.

### **O cuidado de si tendo o outro como finalidade**

Foucault (2006) coloca que para Sócrates o cuidado de si tem como consequência o cuidado do outro, de modo a incitar em Alcebíades o que traria a justiça ao povo ateniense. Este trabalho que Sócrates tem por dever exercer com Alcebíades é devido a sua educação deficitária e enfraquecida por conta de seu instrutor ser um velho escravo, cujo era tido como ignorante.

Sócrates, segundo Foucault (2006), dizia a Alcebíades apenas é possível governar se seus esforços voltarem para si mesmo de modo reflexivo e comparativo a seus rivais. É a partir desta

comparação que Alcebíades perceberia sua inferioridade perante os outros povos, principalmente os espartanos, pois estes possuíam os Hilotas para realização das tarefas diárias, ao passo que pudessem se ocupar consigo mesmo e serem verdadeiros guerreiros (FOUCAULT, 2006).

À vista disso, o cuidado de si é correlato ao exercício de poder e consequência estatutária - que não deve ser considerado apenas como um privilégio -, mas sim uma condição que conduziria o herdeiro, como no caso de Alcebíades, a ação política efetiva na e para a cidade. Por conseguinte:

O ‘ocupar-se consigo’ está, porém, implicado na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 48).

Sócrates retrata que os jovens herdeiros desde a mocidade são constituídos de ambição, com a finalidade de prevalecer uns sobre os outros e triunfar sobre os rivais da cidade em uma política ativa e autoritária. Mas a questão apontada por Sócrates é o que daria legitimidade a este jovem herdeiro ao triunfar sobre alguém? De certo não será, como apontado por Foucault (2006), a sua grande fortuna, nem seu simples pertencimento ao meio aristocrático, mas sim um elemento muito mais profundo. Ou seja, seria a capacidade de governar o outro de maneira justa e sábia, e o meio para isso é a ocupação consigo mesmo.

Mas até que ponto este “ocupar-se consigo” faria um governante transformar-se em alguém que promove a justiça e como este cuidado de si retorna para a sociedade em forma de cuidado com o outro? Quando se cuida de si, o seu ser passa a desconsiderar pequenezas a fim de ter e sentir menos ambição e inveja, seu pensamento torna-se, por consequência, algo mais fluído e eficaz no governo do outro. Por isso, se eu cuido de mim e melho as formas de governo eu estou cuidando do outro. Já um governante que não tem por objetivo este tipo de exercício - de cuidar de si e ocupar-se consigo mesmo – pode tomar decisões não tão sensatas e que desconsidere o outro e si mesmo como finalidade, pois não teria a capacidade de centrar o que é importante. Faz-se necessário e preciso escolher o que é útil e o que não é útil pra si e para o outro.

Ainda sobre o cuidado de si e do outro Foucault coloca que:

O cuidado de si é ético em si mesmo; mas ele implica em relações complexas com os outros, na medida onde esse *éticos* de liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros; eis porque é importante para um homem livre que se conduz como se deve, saber governar sua mulher, seus filhos, sua casa. É aí também a arte de governar. O *éticos* envolve uma relação com os outros na medida onde cuidar de si possibilita ocupar, na cidade, na comunidade, ou nas relações interindividuais, o lugar que convém; seja para exercer a magistratura, ou para ter relações de amizade. E mais, cuidar de si implica ainda a relação com o outro na medida em que, para cuidar bem de si é necessário escutar as lições do mestre (apud MENDONÇA, 2012, p. 58).

Ademais, observa-se que o cuidado de si tem como finalidade o cuidado e a relação com os outros. O cuidado dos outros, desta maneira, faz-se presente em todo o desenvolvimento do conceito cuidado de si.

## O cuidado de si e as mulheres na Grécia antiga

Tem-se na História da Grécia oposições complementares socialmente, como exemplos: o homem livre e o escravo, rico e pobre, homem e mulher e civilizado e bárbaro. Mas como eram esses processos sociais na pólis? Como estas pessoas tão diferentes se integravam? Adentrando, deste modo, a questão de identidade e alteridade. Identidade sendo constituída por si mesmo e alteridade significando o outro. Este outro no contexto da Grécia Antiga por mais que afastado tem funções próprias e tão importantes dentro do cenário da pólis quanto as funções do cidadão.

Desta forma, observa-se que as mulheres são um dos “outros” presentes na pólis, de maneira hierárquica e constitui uma das esferas da sociedade ateniense. Há de se entender também que estes grupos compostos pelos outros da pólis são heterogêneos. Um dos principais fatores que diferenciam, por exemplo, os diversos grupos femininos é a condição social, assim como importante para os homens e herdeiros, a questão se colocava de mesmo modo para as mulheres. Seu status social também era importante, caracterizado como livre ou escrava, esposa ou prostituta e o estatuto social, ou seja, com quem estas mulheres eram casadas. Além disso, estas mulheres conheciam o seu lugar de atuação na sociedade e utilizavam disso como tática de participação social. (LESSA, 2004).

Em suma, as mulheres como pertencentes do grupo dos “outros” na Grécia Antiga deveriam, portanto, ser governadas, como visto anteriormente, por um herdeiro com capacidade de cuidado de si mesmo e capacidade de, a partir deste cuidado, conseguir governar o outro de maneira justa. Mas, de todo modo, por que o cuidado de si não pode ser aplicado às mulheres de Atenas? Ou seja, por que estas mulheres não poderiam exercer o cuidado de si ou por que estas mulheres não foram mencionadas em Sócrates? Esta é uma linha tênue, que deve ser trabalhada com cuidado para não remeter o trabalho a certo anacronismo, como será esclarecido abaixo.

O cuidado de si tem características próprias na Grécia antiga e os papéis femininos desempenhados neste período não correspondiam ou não possibilitavam às mulheres o cuidado de si mesma. Sua educação era na maioria das vezes feita por suas mães, as quais não tinham por finalidade ensinar um pensamento, mas sim ensiná-las a cuidar do outro, sendo neste caso o outro seu marido e seus filhos. Quando a mulher se casava este papel de educador passava a ser do marido. Lógico que isso não quer dizer que as mulheres não aprendiam sozinhas, mas sim que neste tempo histórico, não lhes era dada esta possibilidade, até mesmo devido ao fato de não serem consideradas cidadãs.

A mulher aparece nos textos marcada pela ausência do *logos*, o que a impossibilitava de participar da vida pública. Desta forma a subordinação da mulher ao homem pode ser verificada, inclusive, no domínio da palavra, onde as vozes das mulheres, desprovidas do *logos*, pareciam sempre dissonantes como gritos agudos ou lamentos (LESSA, 2004, p. 74).

Contudo, observa-se que a sociedade ateniense antiga tinha como objetivo manter as mulheres distanciadas da esfera de ação masculina. Autores antigos como Semônides, Sófocles e Aristóteles colocam em seus textos como o silêncio é uma virtude inerente ao comportamento ideal de uma mulher – esposa legítima –, bem como o ouvir era valorizado, tido como modelo exemplar (LESSA, 2004). Além disso, a mulher que expunha sua fala em público, neste período, era considerada indecente e poderia estar colocando a *pólis* em risco (PERROT, 2017).

Mas não cabia à mulher ateniense apenas os papéis de dona de casa, reservado ao ambiente privado. Muitas vezes a estas mulheres era designado o papel da tecelagem, artesanato e/ou costura. Estas atividades dependem de sua classe, às vezes seria para consumo próprio, mas algumas vezes para manutenção do *oikós*, apresentada como uma das virtudes femininas.

Isto, segundo Xenofonte, era visto como uma qualidade - no caso de a mulher saber fazer estas atividades antes de se casar. Outro elemento singular é a utilização destes afazeres para encontrar-se com outras mulheres (LESSA, 2004).

Por conseguinte, havia outra singularidade que excluía as mulheres deste cuidado de si para os socráticos - a vaidade -, pois era incentivada nas mulheres desde muito pequenas. Suas mães ensinavam a cuidar de seus corpos, bem como aprender a arte da sedução, para tanto era costumeiro as mulheres usarem diversos adornos. Somente o fato de as mulheres serem vaidosas já as excluiria de aplicarem o cuidado de si a si mesmas. Já que o cuidado de si é uma maneira do homem compreender a sua subjetividade, o qual, em um jogo de verdades, acaba por se conhecer e relacionar consigo mesmo.

Ou seja, o sujeito dotado de cuidado de si, torna-se objeto de seu conhecimento, levado a se observar, conhecer e analisar. Assim, não remanesce espaço para as pequenezas da vida, como a vaidade e o olhar ao espelho, símbolo feminino na Grécia Antiga, retratado sempre nas mãos das mulheres em pinturas e vasos arqueológicos (LESSA, 2004). Pode-se ressaltar de antemão que o cuidado de si consiste em uma atitude consigo e para com os outros, pois colocaria em práticas ações pensando no outro e em si mesmo.

Diferentemente do pensamento de Sócrates, na República ideal de Platão estas mulheres teriam espaço tanto quanto os homens. Isto não quer dizer que Platão entendia que ambos os sexos fossem iguais na época em que escreveu, mas sim, que possuía um sentido apurado e não limitado ao que pensava de uma sociedade que buscava justiça.

Segundo Jaeger (1995), Platão coloca que as mulheres devem ter tanto espaço educacional quanto os homens, merecendo o direito a cultura e a ginástica, com a mesma finalidade de seus guardiões, ou seja, proteger a comunidade e proteger criadoramente a vida destes. Tendo em vista que para Platão as mulheres podem exercer estas atividades de cunho masculino - para a época- é possível, dentro desta perspectiva, que as mulheres também se reservassem ao cuidado de si. Para Jaeger, Platão demonstra como seria interessante se mulheres atenienses desempenhassem papéis tão importantes para a sociedade quanto as guerreiras espartanas. Logo, se cabia a estas mulheres o mesmo papel de um homem, as mesmas também poderiam exercer o pensamento de cuidado de si.

Outro ponto de destaque, dentre o cuidado de si para as mulheres em Platão, é que as mesmas deveriam poder, assim como os homens, desnudar-se e fazer exercícios, não só as novas como as mais velhas. Para ele se o homem já idoso o pode fazer a mulher também o pode. Para ele não havia nada de vergonhoso e sem moral neste ato, com uma sensibilidade muito maior do que a de seus antepassados, que viam este fato como vexatório (JAEGER, 1995).

### **As mulheres contemporâneas e o cuidado de si**

Por mais que séculos tenham se passado algumas questões sobre o gênero feminino ainda permanecem em debate na atualidade. Uma destas questões, como apontado por Perrot (2005), é o espaço das mulheres na sociedade, vista ainda como uma história dos excluídos. A mulher foi, durante muito tempo, designada apenas a tarefas domésticas e mesmo hoje carrega-se um pouco deste fardo conservador sobre o gênero feminino. Coube às mulheres durante muitos anos o silêncio, como visto na Grécia Antiga; este silêncio seguiu-se até meados no século XIX. Ainda segundo Perrot (2017), este silêncio ocorreu no relato da história que não teve por finalidade incluir as mulheres em seus livros e análises, pois no início na Grécia Antiga e em Roma apenas preocupava-se com:

[...] Espaço público: as guerras, os reinados, os homens ‘ilustres’, ou então os ‘homens públicos’. O mesmo ocorre com as crônicas medievais e as vidas de santos: fala-se mais de santos do que de santas. Além disso, os santos agem, evangelizam, viajam. As mulheres preservam sua virgindade e rezam. Ou alcançam a glória do martírio, que é uma honra suntuosa. As rainhas merovíngias, tão cruéis, as damas galantes do renascimento, as cortesãs de todas as épocas fazem sonhar. É preciso ser piedosa ou escandalosa para existir (PERROT, 2017, p. 18).

Por um lado, este silêncio também foi devido à falta de fontes, dada a alfabetização tardia, tem-se pouquíssimos registros destas mulheres no percurso dos séculos. Sua produção doméstica esvaia-se muito rapidamente e estas mulheres não preservavam alguns objetos por os julgarem sem interesse aos outros. Mas, no século XIX a história torna-se mais científica, trouxe um pouco mais de espaço para estas mulheres. Tornaram-se comuns biografias de rainhas, santas e cortesãs. Ademais, foi entre as duas grandes guerras que as mulheres tiveram acesso à universidade e, a partir disto, se tornaram mais presentes na história e passaram a não ser tão silenciadas como antes (PERROT, 2017).

Estas questões nada mais são do que resultado de anos de lutas que se seguiram atrás de direitos iguais, para todos os cidadãos e não apenas direitos iguais aos homens. Estas lutas por direitos iguais começaram durante a primeira onda feminista, tem cunho intelectual, filosófico e político, visa reestabelecer padrões pré-estabelecidos pela sociedade. Esta primeira onda data mais ou menos do século XIX, desenvolvida principalmente na Inglaterra. A Inglaterra é considerada berço desta onda feminista devido à Revolução Industrial e à utilização de mulheres como mão de obra nas fábricas.

De todo modo, mesmo após dois séculos, as mulheres ainda lutam por espaço no lugar de trabalho, por melhores condições e pelo direito de exercer cargos tão importantes quanto os dos homens. É neste âmbito que se configura o cuidado de si na contemporaneidade, é na transformação do conceito cuidado de si que se tem a possibilidade de empregá-lo atualmente. Para Foucault (2006), é de suma importância a aplicação do cuidado de si na atualidade e este é o exercício que quer que façamos.

Nos dias de hoje, diferentemente da época socrática e platônica, o cuidado de si tem características muito mais particulares, pensadas e praticadas através do autoconhecimento e do auto exercício que são imprescindíveis ao que o indivíduo deve fazer sobre si na busca daquilo que é compreendido como sucesso e que trará felicidade de alguma forma. Por isso, quando as mulheres saem em luta por seus direitos, pode-se dizer que exercem o cuidado de si. Aperfeiçoa-se, portanto, sua vida profissional e demonstra que elas são a finalidade de sua própria felicidade.

Ou seja, não precisam que homens exerçam sobre elas algum tipo de atividade e que estão dispostas a lutar contra qualquer forma de alienação de seus direitos. Mas esta prática não seria egoísta? Por mais que o pensamento acerca do cuidado de si tenha sido modificado através do tempo, o mesmo ainda não se configura como um cuidado egoísta, mas sim uma prática de tornar o objeto sujeito de suas próprias verdades, mesmo que de maneira um tanto quanto mais individualizada. Quando uma mulher vai à luta pedir por direitos iguais ela não pensa apenas em si, pensa num todo. É de maneira arquitetada ou visa benefícios próprios? Sim, mas ao mesmo tempo se a ela são concedidos estes direitos também os são concedidos às outras mulheres. Logo, a finalidade da ação tem como característica o cuidado do outro e é incomum de uma ação egoísta. Um pouco parecido com o que ocorria para Sócrates, só que com os homens governantes. A única diferença é que na atualidade isto também pode ser contemplado pelas mulheres.

Por mais que o cuidado de si na atualidade se distancie do cuidado do outro, ele ainda expressa uma ética baseada em métodos de conhecimento de si, autoexercício e

aprimoramentos do eu, mas que não devem buscar apenas a realização financeira e pessoal. Já que, na perspectiva de Foucault (2006), na atualidade o cuidado de si pressupõe o conhecimento de si e culmina em uma introspecção ou volta a si mesmo como possibilidade de conhecer a natureza e sua espiritualidade. Ou seja, uma espécie de vigilância ou cuidado que o indivíduo deve ter sobre si mesmo para atingir suas virtudes e ações subjetivas. Transforma e modifica seu eu para possibilitar modos de estar e agir sobre e no mundo.

Ademais, percebe-se que o conceito de cuidado de si, na era socrática e platônica, pode ser visto de maneira mais contemplativa enquanto que na atualidade esse cuidado de si pode ser visto de maneira mais enérgica, como práticas de aperfeiçoamento da vida humana, com características importantes na formação das sociedades contemporâneas. Assim, observa-se que é através deste tipo de cuidado de si na atualidade que mulheres conseguiram maiores tolerâncias, quebra de tabus, opinião própria, liberdade de ir e vir, explorar sua sexualidade, pode sair do espaço privado, do interior das casas, para atuar no espaço público. Seja trabalhando, seja exercendo cargos de estatais como os homens os podem exercer.

Claro que um dos principais motivos que desencadearam a saída da mulher do espaço privado para o público talvez tenha sido a Segunda Guerra Mundial. Quando mulheres, querendo ou não, precisaram sair desta esfera para organizar a esfera pública refém de sua mão de obra enviada à guerra – o homem - assim foi visto que era possível que mulheres tivessem os mesmo trabalhos que os homens e a partir disto quando estes homens retornam para vossas casas, encontram mulheres dotadas de opinião, mulheres que querem ser agentes da história, querem ser participantes do mundo. Por meio do cuidado de si, do conhecimento de si e das práticas de si na atualidade essas mulheres perceberam que podiam ser mais, não de uma maneira egoísta, mas pensando também no outro. Não se vê uma mulher dizendo esse é meu direito, mas uma gama de mulheres que declaram esse é o “nosso” direito. A partir disso exercita o autocuidado, mas também o cuidado do outro.

### Considerações finais

Foi problematizado nesse texto o conceito cuidado de si e quais os diálogos possíveis entre identidade e alteridade na Grécia Antiga, a partir do ponto de vista do lugar da mulher neste período e da maneira como o cuidado de si pode ser atribuído às mulheres na atualidade. Observou-se um campo inexplorado e um padrão social grego antigo, assim como a possibilidade para novos estudos, com a finalidade de preencher algumas lacunas que o artigo possa ter deixado ou encontrado em seu caminho.

Importante destacar que foram tomadas devidas precauções para que não houvesse nenhum anacronismo tanto da análise do lugar da mulher na sociedade grega antiga, bem como não houvesse emprego fora de seu tempo do conceito cuidado de si, já que o mesmo possui inúmeras análises. Utilizou-se, aqui, a análise em Sócrates e a aplicação do conceito por Foucault na atualidade.

Observou-se, também, que às mulheres atenienses não foi atribuído o direito ao cuidado de si, mediante seu *status* de não cidadã na época socrática, contudo as mesmas lidavam muito bem com o cuidado do outro, protegendo sua família, cuidado de seus filhos e marido, assim como, mantendo toda a estrutura privada intacta ainda que não tivesse lugar na vida pública. Mesmo que, embora, como visto no decorrer do artigo, as mulheres pudessem, para Platão, exercer atividades que envolvessem cultura, ginástica e música assim como os homens. Foram problematizadas, de semelhante modo, as lutas femininas na atualidade e como estas lutas sociais são exemplos de autocuidado e não apenas um cuidado egoísta.

## Referências

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de A. M. Parreira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LESSA, F. S. *O feminino em Atenas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MENDONÇA, A. G. *Cuidar de si, cuidar dos outros: a alteridade no pensamento de Michel Foucault*. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. Tradução de A. M. S. Corrêa. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: 2017.

PERROT, M. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de V. Ribeiro. Bauru: Edusc, 2005.

RAMOS, E. D. Cuidado de si, práticas de si contemporâneas e discursos de autoajuda: uma leitura foucaultiana. *Sapure Aude*. Belo Horizonte, v. 7, n. 12, p. 240-255, 2016.

SANTOS, R. A. Sócrates e o cuidado de si ou a terapêutica da alma. *Prometeus: filosofia em revista*. São Paulo, v. 1, n. 02, p. 15-32, 2008.

# O CUIDADO DE SI E DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gabriela Tebet<sup>1</sup>

## Introdução

Nesta seção do dossiê reunimos textos que abordam a educação infantil, os estudos de bebês e as artes, a partir do diálogo com as ideias de Foucault presentes no livro *A hermenêutica do sujeito*. Nesse sentido, diferentes linhas de reflexões são traçadas. Loani Buzo nos oferece algumas reflexões sobre o cuidado como ética e o papel dos educadores em contexto de educação infantil; Natália Santos parte da narrativa de Foucault em torno de Alcibiades traça linhas paralelas relativas às práticas educativas da Educação Infantil, tendo como foco a experiência de ser um bebê ou uma criança negra na creche; e, por fim, ainda nessa seção. Estes textos nos instigam a pensar em diferentes aspectos da educação de crianças que podem ser pensados a partir da noção cuidado de si.

Antes delas, algumas outras pesquisas já se debruçaram sobre o tema do cuidado de si articulando-o com questões relativas à infância. Dentre elas, destacamos o trabalho de Nakano e Mamede (1999), Freitas (2010), Pagni (2010) e Guimarães (2011). Outras pesquisas, como as desenvolvidas por Gottlieb e colaboradoras, apesar de não mobilizarem o pensamento de Foucault, nos oferecem dados bastante ricos para pensarmos o cuidado de si na educação de povos em distintas sociedades. Esperamos, assim, com os textos que compõem essa sessão do dossiê, contribuir para a construção de pensamentos sobre cuidado de si, bebês, infância e educação.

## Diálogos com Foucault para discutir o cuidado de si e a questão da diferença

De modo geral, o curso de Foucault intitulado *A hermenêutica do sujeito*, nos apresenta um conjunto de formas como a questão do cuidado de si foi percebida em diferentes contextos e momentos históricos.

As passagens da obra de Foucault que fazem menção ao texto platônico intitulado *Alcibiades* evidenciam uma concepção de que cuidar de si é cuidar da alma e do elemento divino que ela carrega e que permite acessar a verdade divina. Também destacam que Alcibiades possuía “privilégios ancestrais” e que desejava “transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros” (FOUCAULT, 2011, p. 32). De acordo com Foucault,

Primeiramente, como vemos, a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício do poder (...) a questão do cuidado de si não aparece como um dos aspectos de um privilégio estatutário. Aparece, ao contrário, como uma condição, condição para passar do privilégio estatutário que era o de Alcibiades (grande família rica, tradicional, etc.) a uma ação política definida, ao governo efetivo da cidade. Como vemos, ‘ocupar-se consigo’ está, porém, implicado na vontade do indivíduo exercer o poder político sobre os outros, e dela decorre. Em segundo lugar, (...) está vinculada à insuficiência de educação de Alcibiades (...) Em terceiro lugar, (...) é preciso aprender a ocupar-se consigo quando se está naquela idade crítica, quando se sai das mãos dos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFSCar, 2013). Professora do DECISE-FE-Unicamp – Campinas-SP e integrante dos grupos de pesquisa GPPES e DiS. Coordenadora do grupo de estudos BebêEducação. E-mail: [gabigt@unicamp.br](mailto:gabigt@unicamp.br).

pedagogos e se está para entrar no período da atividade política. [mas] Até certo ponto, este texto está em contradição, ou afinal coloca um problema (...) relativamente a outro (...) da *Apologia de Sócrates*, quando Sócrates diz, ao defender-se diante de seus juízes: mas meu ofício em Atenas (...) consistia em postar-me lá, na rua, e interpelar todo mundo, jovens e velhos, cidadãos ou não cidadãos, para dizer-lhes que se ocupassem consigo mesmos. Ali a *hepiméleia heautoû* aparece como uma função geral de toda a existência, ao passo que no *Alcibíades* aparece como um momento necessário na formação do jovem (p. 34-36).

Pois bem: algumas questões são importantes de serem suscitadas a quem nos lê e deseja pensar o cuidado de si no campo dos estudos da infância, da educação infantil, ou dos bebês.

A primeira delas, diz respeito ao **exercício do poder** por diferentes grupos geracionais – o que poderia ser pensado na sociedade, de modo geral ou em diversas sociedades, de modo concreto. Quando Foucault destaca na passagem anteriormente transcrita que ocupar-se consigo implica na “vontade do indivíduo exercer o poder político sobre os outros, e dela decorre”, inicialmente poderíamos supor que, portanto, ocupar-se consigo é tarefa exclusiva dos adultos, uma vez que bebês e crianças não exercem poder político sobre os outros. Contudo, tal suposição poderia ser questionada em face à noção desenvolvida pelo próprio Foucault (1979) de que o poder não se restringe ao Estado e a seus governantes, e que existe uma microfísica do poder que se dilui por toda a sociedade. O poder, para Foucault, é uma prática social que está em toda parte, não se identificando com uma instituição ou pessoa. Os relatos de Gottlieb sobre os bebês Beng na Costa do Marfim são um bom exemplo de como as relações de poder não necessariamente possuem a mesma estrutura em todas as sociedades e de como os bebês podem ter um status bastante especial nas relações de poder.

A segunda, diz respeito à definição da **idade** a partir da qual se deve cuidar de si mesmo.

O excerto da discussão realizada por Foucault e transcrito anteriormente evidencia uma contradição entre a atividade de Sócrates como mestre do cuidado de si e que indica que o cuidado de si deve ser uma preocupação de todos, e a indicação no texto *Alcibíades* que indica que o cuidado deve acontecer apenas na juventude. Nem antes e nem depois. Destaca ainda que um texto epicurista, *Carta a Menescau*, inicia-se com a afirmação de que “Nunca é demasiado cedo nem demasiado tarde para ter cuidados com a alma” (2011, p. 444) e que segundo Galeno “é melhor ter, desde a mais tenra idade, velado pela própria alma” (2011, p. 445).

Faz-se pertinente atentarmos para o fato de que o modo como cada sociedade concebe o sujeito e sua relação com o mundo espiritual de algum modo, define quem são aqueles e aquelas aptos a cuidar de si mesmo e desempenhar um papel de maior poder na sociedade. E ainda, que o modo como o sujeito é compreendido em cada sociedade define o modo como os bebês e as crianças são compreendidos, bem como as práticas de cuidados a eles destinadas. Assim, as concepções que orientam os guias de cuidados infantil de sete distintas sociedades (DELOACHE; GOTTLIEB, 2000) são instigadoras e nos provocam um conjunto de reflexões sobre a pertinência ou não de falarmos sobre cuidado de si, quando nos referimos aos bebês, por exemplo.

Em terceiro lugar, destaco a importância de pensarmos sobre o papel da educação formal e de seus profissionais na educação do ser humano bem como de avaliarmos a existência de um **déficit pedagógico** na educação de bebês, crianças e jovens e ainda, de discutirmos o papel desempenhado pelas famílias em relação à educação e ao cuidado de si de todos os seus membros.

E por fim, questiono se seria possível estabelecermos alguma relação entre a ação de Sócrates ao se assumir como mestre do cuidado de si preocupado em **interpelar a todos nas ruas, sem exceção**, com as atuais discussões sobre a educação como um direito de todos e sua

necessidade de aprender a receber e respeitar as diferenças. Textos recentes têm apontado para o fato de que políticas de promoção da diversidade não são efetivas para atender às diferenças.

Nesse sentido, Oliveira e Abramowicz (2013) apontam que o conceito de diversidade tem assumido nas políticas públicas para a educação, o papel de uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. Do mesmo modo, Gallo (2017b, p. 1513) afirma, que “tomar a diversidade em lugar da diferença significa ‘domar’ a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar.” Por fim, Abramowicz e Tebet (2017) ao discutir o lugar da diferença no currículo da educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular, afirmam que “uma BNCC pretende expurgar a diferença. E por que a Educação Infantil necessita de uma base comum? A nosso ver, para que um tipo de infância se realize sobre todas as crianças, sem que elas mesmas possam se interrogar sobre ela” (p. 196). As autoras afirmam ainda que

Neste momento de retrocesso do Estado de direito e democrático em que vivemos hoje, há um refluxo substantivo dessa pauta e da ascensão de todas as formas de fascismos. Novamente se disputa a identidade nacional, de maneira a colocar a diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço público e educacional, como ocorreu, por exemplo, na interdição do debate sobre as relações de gênero que tão contundentemente foi colocada no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017, p. 197).

A partir da perspectiva de provocar e instigar o cuidado de si por todos, tal como fazia Sócrates na rua, e frente às ideias sobre o lugar da diferença na educação, questionamos se seria a escola capaz de permitir e promover uma conduta ética que viabilizasse o cuidado de si fora das práticas de governamentalidade que visam tornar a todos um povo uniforme? Seria possível oferecermos a todos (bebês, crianças, mulheres, negros, gays, deficientes etc.), apoio e orientação para a realização de práticas de si capazes de fortalecer a constituição de subjetividades singulares? Seria possível pensarmos em práticas de si constituidoras de diferença?

Para nos oferecer algum ponto de partida a fim de incitar novas pesquisas que se debrucem sobre tais questões, aponta-se para o destaque feito por Foucault (2011) quando afirma que “devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, ao meu ver, articular a questão da política e a questão da ética” (p. 225).

### **Cuidado de si, bebês, infância e Educação Infantil**

A articulação da noção cuidado de si para pensar temas relativos à infância e à educação vem sendo realizada por um conjunto de textos, como destacado anteriormente. Selecionamos alguns deles para traçar um panorama do que tem sido produzido sobre o assunto.

O texto mais antigo que localizamos e que faz essa articulação foi publicado por Nakano e Mamede (1999). As autoras discutem a prática do aleitamento materno em um grupo de mulheres brasileiras como movimento de acomodação e resistência. O estudo visou apreender os significados que as mulheres atribuem às vivências e demandas na prática do aleitamento materno e a discussão fundamenta-se na teoria feminista com importantes articulações com o pensamento Foucaultiano. O conceito “cuidado de si” é mobilizado para pensar a ação das mulheres em relação a si e ao seu corpo durante o período de aleitamento e o desmame frente às dificuldades vividas pelas mulheres durante o processo é interpretado como uma atitude de resistência em relação a um poder instituído.

Guimarães (2011), por sua vez, mobiliza as relações entre sujeito e verdade que perpassam o debate sobre cuidado de si realizado por Foucault para pensar os bebês, a relação entre estes e os adultos e para problematizar o conceito de cuidado que circula nas creches. Nesta obra, a autora descreve “como a inscrição cultural acontece, produzindo subjetividade” e “como os bebês vão sendo conduzidos a ter uma experiência de si mesmos no contexto dos objetos, dispositivos, rotinas e práticas da creche”, mas reconhece que “é um desafio buscar a experiência de si num momento em que o si mesmo está sendo construído na relação com o outro. É como se o bebê vivesse o espaço entre o mundo objetivamente percebido e o mundo subjetivo” (p. 24).

Em face a tal desafio, Guimarães nos instiga a pensar no trabalho das recreadoras com elas mesmas e com os bebês e/ou com as crianças. Reconhece que a ação das recreadoras pode ser considerada como uma forma de cuidar do cuidado de si, na medida em que possibilita e estimula o desenvolvimento de uma atenção da criança sobre si. Nesse sentido, destaca que “o bebê é cuidado, mas ele também aprende um modo de cuidar, um trabalho sobre si” (2011, p. 68).

O artigo de Freitas (2010) explora o cuidado de si e a criação de novas formas de vida, problematizando os processos de subjetivação por meio das chamadas “práticas de si”. O autor nos lembra de que “a tematização dos processos de subjetivação, nos trabalhos tardios de Foucault, (...) [implicou] um modo singular de pensar a constituição do sujeito ético” (ÉVRARD apud FREITAS, 1995/2010, p. 169-170). Afirma ainda que ao estudar as técnicas de si e as práticas de si e sua potencialidade na criação de novas formas de vida na atualidade, “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” (FREITAS, 2010, p. 170).

Em linhas gerais, o autor evidencia em seu texto “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” (FREITAS, 2010, p. 170).

Face a compreensão da existência de um esgotamento da experiência formativa no projeto da modernidade, nos remete ao texto platônico *Alcibíades* propondo-o como paradigma da formação mediada pelo cuidado de si e conclui afirmando que

Mobilizar-se para reivindicar e lutar pela concretização do direito à educação também deve ser uma manifestação de preocupação e cuidado de si. O governo democrático da educação pode ser praticado e reconhecido na busca do cuidado de si, contribuindo para reduzir os espaços de sujeição, já que a ética do cuidado de si aposta no exercício prático da liberdade (FREITAS, 2010, p. 186).

Pagni (2010), por sua vez, problematiza o governo das crianças exercido pela pedagogia na modernidade e analisa o seu potencial de resistência, mobilizando para isso os conceitos foucaultianos de governamentalização e de cuidado de si. Pondera que “o mesmo sentido das questões de Sócrates a Alcibíades poderiam ser dirigidas aos educadores e, portanto, a nós mesmos, na atualidade” (p. 113), e nos propõe refletir sobre a possibilidade de que as crianças sejam tomadas como mestres do cuidado de si no processo educativo.

Esta perspectiva é inovadora na medida em que não apenas nos permite pensar o cuidado de si e do outro exercido pelas pessoas responsáveis por cuidar de bebês e crianças como explorado por Freitas (2010) e por Guimarães (2011), como também nos oferece a possibilidade de pensar no papel dos próprios bebês e crianças processo formativo que atravessa o cuidado de si.

A obra organizada por DeLoache e Gottlieb (2000), intitulada *A World of babies* é provocativa, nesse sentido e nos permite pensar que, assim como Alcibíades desejava governar

seu povo, uma mulher grávida e um futuro pai, desejam governar seus filhos/as. Cuidar de si, de seu corpo e de sua alma, nesse sentido, é fundamental para poder cuidar do outro. A obra de DeLoachee Gottlieb evidencia os modos distintos como diferentes povos se relacionam com a espiritualidade, com o corpo, com o governo de si e dos bebês, bem como, algumas vezes o papel dos bebês no governo de si dos adultos (como no caso dos Balineses que consideram que os bebês são deuses reencarnados). Os vários modos como os bebês são compreendidos por povos distintos é certamente um tema que merece novos estudos para aprofundamento e discussão. O mesmo vale para os modos como compreendemos a educação de bebês e das crianças, de um modo geral e o papel que tais práticas assumem numa perspectiva do cuidado de si. Os artigos que integram esta seção do dossiê contribuem nesse sentido.

## Referências

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-Posições*, v. 28, p. 182-203, 2017.

DeLOACHE, J.; GOTTLIEB, A. *A world of babies: imagined childcare guides for seven societies*. Cambridge University Press, 2000

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Org. e Tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FREITAS, A. S. Michel Foucault e o "cuidado de si": a invenção de formas de vida resistentes na educação. *Educação Temática Digital*, v. 12 (1), 167-190. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212279>>.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, p. 77-94, 2017a.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia*, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, 2017b.

GOTTLIEB, A. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém nascidos no oeste da África*. São Paulo: FAP – UNESP, 2012

GUIMARÃES, D. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. 2011.

NAKANO, A. M. S.; MAMEDE, M. V. A prática do aleitamento materno em um grupo de mulheres brasileiras: movimento de acomodação e resistência. *Rev. latino-am. enfermagem*, v. 7, n. 3, p. 69-76, julho 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13478>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.

OLIVEIRA, F.; ABRAMOWICZ, A. Educação e diferença na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, A.; VANDENBROECK, M. (Org.). *Educação infantil e diferença*. Campinas: Papyrus, 2013.

PAGNI, P. Â. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114952>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2018.

# O CUIDAR DO CUIDADO: O CUIDADO COMO ÉTICA E O PAPEL DOS EDUCADORES

Loani Cristina Buzo Pontes<sup>1</sup>

## Introdução

Iniciar um movimento de pensamento a partir da expressão “o cuidar do cuidado” e logo em seguida inseri-lo numa perspectiva ética situando-o a partir dos estudos de Foucault em seu curso no Collège de France (1981-1982) acerca deste conceito, nunca foi tarefa fácil. Torna-se então, ainda mais desafiador, quando problematizado em torno da discussão desse cuidado e a relação dos bebês com os educadores de creche, onde inevitavelmente situa-o em um campo em que as tensões históricas, políticas e sociais são consideradas territórios de disputas dentro do contexto das políticas públicas de educação.

Pensada a partir da expressão “*souci de soi*”, traduz o grego “*epimelía heautoû*” (em latim, “*cura sui*”); cuidado de si mesmo parece a melhor tradução para o português. No mundo greco-romano, foi o modo pelo qual a liberdade individual ou a liberdade cívica se reflete como ética (CASTRO, 2016, p. 96).

Essa temática marcou o último movimento de pensamento sob o qual Foucault se dedicou no final da sua vida. *A hermenêutica do sujeito* (1981-1982) e *O Governo de Si e dos Outros* (1982-1983), passando pelo que Foucault denomina a época do cuidado de si mesmo, da qual se ocupa de maneira intensa, trazendo a inquietude do ser. Esse movimento de pensamento, não segue a ordem linear, cronológica, histórica, mas a da “problematização foucaultiana - com idas e vindas - das relações entre governo, liberdade e verdade.” (CASTRO, 2015, p. 121); ou como escreve Brandão (2015, p. 284): “O cuidado de si é uma atividade que implica não somente conhecimento, mas, também técnica, colocando em jogo as formas de exterioridade, o corpo, toda essa superfície do eu. Em outras palavras, as experiências”.

Os estudos de Foucault (1981-1982) no curso do Collège de France acerca do cuidado de si na perspectiva da cultura greco-romana emergem como possibilidade de diálogo dentro dessa interlocução a qual propõem-se ao leitor, no sentido de apontar o cuidado e a relação com os bebês para além da internalização de técnicas, normas e procedimentos, mas como um movimento anterior e/ou simultâneo, como um movimento de interrogar-se sobre si, de olhar para os efeitos da sua atuação numa perspectiva ética, para assim empreender uma nova atitude nesse cuidado para com o outro, compreendendo o cuidado como ética, forma de ser, estar, agir e de viver de ensinar, perpassando as experiências.

Nesse movimento e como forma de dar luz a vivência do cuidado como ética nessa perspectiva trazemos à discussão esse cuidado ético e a incitação a liberdade na relação entre bebês e os educadores da creche. Sua atuação tem sido mediado pelo cuidado com o outro? Os profissionais que atuam em creches detêm enquanto processo reflexivo, o cuidado como movimento de ser e de principalmente atuar com os bebês, uma vez que são responsáveis por tornar o outro melhor?

Mais adiante aprofundaremos as reflexões em torno desse movimento de pensamento e do diálogo que ela mobiliza com o conceito de Foucault (1982) no cuidado de si.

Todavia, a mobilização destes conceitos somados a vivência diária dos bebês em creche incita a uma nova tensão, entre o modo como são organizadas as políticas públicas de

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (FE-Unicamp). Especialista em Gestão Pública (Unicsul, 2016). Diretora da EMEB Hilda Maria Alves Paschoalotto – Jundiá-SP. E-mail: [1179204@g.unicamp.br](mailto:1179204@g.unicamp.br).

atendimento aos bebês em creche e os profissionais que atuam nesse cuidado, questionando a própria instituição em torno das práticas de cuidado de si como possibilidade de liberdade.

### O cuidado de si e o papel dos educadores da creche

Nos anos 80, Michel Foucault dedicou-se a analisar as relações entre sujeito e verdade (buscando compreender como se vincula uma verdade ao sujeito), principalmente preocupando-se com o cuidado de si desde a antiguidade, como atitude de estranhamento permanente de si mesmo, das verdades, das amarras do poder, numa busca pela liberdade numa perspectiva ética.

Foucault (2010) afirma que as relações de poder têm uma extensão considerável nas relações humanas, no seio da família, nas relações pedagógicas, no corpo político, mas caracterizam-se por sua mobilidade e pela responsabilidade de práticas de liberdade (o que é diferente da liberação absoluta). Quando há fixidez, irreversibilidade, imobilidade, trata-se de estados de dominação, opressão, onde os movimentos de resistência e práticas de liberdade não existem. Foucault diz que no seio das relações de poder (e não de modo exterior a elas) há práticas refletidas de liberdade, ou seja, há a possibilidade da ética. Para ele "...a liberdade é a condição ontológica da ética; mas, a ética é a forma refletida assumida pela liberdade" (Foucault, 2010). Segue seu movimento de pensamento trazendo a discussão que o cuidado de si se constituiu no mundo greco-romano como modo pelo qual a liberdade individual foi pensada como ética.

Ao tentar situar e focalizar o cerne das preocupações acerca das relações entre sujeito e verdade, sujeito e conhecimento, utilizou-se da máxima "conhece-te a si mesmo" (na expressão grega *gnôthiseautón*). Entretanto opta em utilizar a noção grega de "cuidado de si mesmo" (*epiméleia heauntoû*) para estudar essas relações, uma vez que "conhece-te a si mesmo" era proferido para evidenciar a necessidade de prudência, onde o homem em sua mortalidade deveria cuidar para não afrontar a verdade das divindades. Já no contexto de "cuidado de si" relaciona como forma de uma atenção a si mesmo, algo que requer maior cuidado e atenção. (FOUCAULT, 2010): "quando surge este preceito délfico (*gnôthi seautón*), ele está, algumas vezes e de maneira muito significativa acoplado, atrelado ao princípio do cuida de ti mesmo"; ou seja: "Mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito do cuidado de si que se formula a regra conhece-te a ti mesmo".

De acordo com Foucault, no texto "Apologia a Sócrates", de Platão, a função de Sócrates é incitar os outros a ocuparem-se consigo mesmos, a terem cuidado consigo. Sócrates é aquele que desperta para o cuidado, onde esse cuidado de si passa a ser considerado como o momento primeiro do despertar. Nas palavras de Foucault (2010): "O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, de permanente inquietude no curso da existência".

Seu propósito era incitar a cada um o cuidado de si mesmo, no sentido de inquietar-se nesse movimento, sem que isso se tornasse um movimento egoísta e individual, mas sim com o objetivo de questionar-se e de assumir uma nova ação.

Sócrates - Como assim Alcibíades? Não reconheces que cuidar de alguma coisa é fazer algo a seu respeito?

Alcibíades - Decerto.

Sócrates - E sempre que o tratamento deixar essa coisa melhor do que era antes, não dizes que ela foi bem cuidada?" (PLATÃO, 1975, p. 236)

Nesse diálogo Sócrates, que se afirmava como um instrumento dos deuses com papel de incitar as pessoas ao cuidado de si, diz a Alcibíades que cuidar é acima de tudo um "fazer algo a respeito", tornando-o melhor. É que esse fazer nada diz respeito as materialidades, mas

localiza-se no campo da subjetividade. Portanto, o cuidado de si, está no “entre” ocuparmos com coisas que, mesmo próximas e que nos dizem respeito, não são nós mesmos.

Nessa perspectiva do cuidado de si como ética é que tomamos o movimento de pensamento foucaultiano para pensar o papel do educador na creche, focalizando-o na relação com os bebês.

O primeiro ponto a ser levantado em relação ao conceito de cuidado de si e os bebês, refere-se ao momento de vida sob o qual o bebê está para ser cuidado. Sob a atenção ou não daqueles que o cercam. Uma relação de poder já estabelecida seja no seio familiar ou de políticas públicas de atendimento a bebês, no caso a creche, perspectiva sob a qual desenvolvemos essa ideia.

Esse momento pode ser comparado ao que Foucault (2010, p. 115) nos traz: “Antes disso porém, gostaria de colocar um problema prévio que é a questão do Outro ou de outrem, questão da relação com o outro, entendendo-o como mediador entre essa forma da salvação e o conteúdo que se lhe dá de fornecer”. Sendo assim: “O outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável” (2010, p. 115).

Nesse sentido, temos como indispensável a relação com o outro para a constituição do sujeito bebê, uma vez que cuidar de si, perpassa todo o cuidado recebido pelo outro dentro desse movimento entre mediado, que no caso, trazemos o bebê e o mediador, enquanto o educador de creche. Refletir sobre essa ação enquanto processo de busca pela salvação, torno o outro melhor, ou seja, uma atitude de cuidado ético enquanto ação e busca pela liberdade.

Algumas questões se levantam diante dessa discussão a qual perpassa a obra de Foucault, e sob a ideias que desenvolvemos aqui a partir do cuidado como ética, dentre elas: o educador de creche está atento para esse cuidado de si, que vai além daqueles relacionados a higiene, mas como uma ação contínua de atenção a si mesmo, reflexão sobre suas emoções, sobre a relação que estabelece com o outro (no nosso caso os bebês), sobre as intervenções que faz, num sentido mais pleno de busca de liberdade e da construção de um ética enquanto possibilidade de fugir a reprodução social das desigualdades já postas sobre os bebês que frequentam a creche? Será que estão atentos em relação a escuta, olham plenamente para os bebês a partir da sua potência, da imanência do ser? São incitadores do desenvolvimento pleno ou apenas reprodutores de normas? Cuidam de si ao cuidar do outro?

Pensar nessa posição que o educador ocupa na relação diária com os bebês envolve acima de tudo uma tomada de posição, como resposta e ressonâncias conectadas a este coletivo. Nesse posicionamento do educador em relação aos bebês, implica acima de tudo numa atitude ética, num cuidado de si a partir de uma reflexão sobre seus modos de ação, como forma de ser e de consequentemente de cuidar. Isso envolve não só intervir diretamente na ação dos bebês, ou só apenas observá-los, requer dar sustentação às suas experiências e vivências dentro desse espaço.

A partir desse movimento de pensamento, cabe levar a fio a discussão de como as políticas públicas de formação inicial e continuada tem focalizado a necessidade de inserir no ambiente da creche educadores conscientes de si e de seu papel formador no cuidado com o outro.

É fundamental questionar como que esses profissionais estão sendo cuidados em nossas creches, se estamos cuidando desse cuidar pensando na formação do sujeito, no movimento de levá-lo ao conhecimento de si, para devolvê-lo as práticas diárias como aquele que se transforma nessa relação de cuidado, capazes de sustentar as singularidades e possibilidade de liberdade dos bebês.

Posiciona-lo nessa discussão como desafio em busca de educadores que reconheçam seu papel e que sejam incitadores de um cuidado ético, como ferramenta de fuga ao padrão e aos estigmas históricos, políticos e sociais impostos sobre a creche e sobre os bebês que nela são cuidados.

## Considerações finais

Esse breve artigo ao qual propus iniciar uma interlocução com o leitor e desse modo questionar o cuidado e o papel do educador dentro das creches nas relações diretas e diárias com os bebês, emerge um campo de discussão para além daqueles relacionados com a formação do sujeitos, mas chama para si uma discussão histórica, política e social.

Nesse campo em disputa temos a visão clara da influência da formação do sujeito no cuidado de si e conseqüentemente no cuidado do outro, como carga, legado a se reproduzir. Mesmo que essa discussão ocorra dentro do locus educacional, onde por mais esforço que se faça o cuidado sempre será colocado como atividade “desprofissionalizada”, mão de obra barata e questionável, apenas como garantia dos cuidados básicos de higiene e alimentação, pois a esse fim que ela serve e é essa imagem social deve reproduzir.

Assim, trazer nesse diálogo a compreensão do sujeito em Foucault, dos processos pelos quais se forma, pelos quais conhece o mundo e a si mesmo, focalizando uma das suas últimas obras como *A hermenêutica do sujeito* (2010), que reflete a sua busca pessoal de conhecer a si para pensar os modos de agir, que encontra nessa discussão um terreno fértil para se pensar no cuidado de si e do outro e nas construções que se dá nessa relação. Pensar o quanto de mim reflete no outro e o quanto eu preciso olhar e cuidar de mim na busca de uma ética, como modo de vida, cujo o objetivo é a liberdade.

Por fim, configura-se como a experiência de si que reflete no outro. Uma reflexão dos educadores na possibilidade de repensar e reencaminhar a sua ação diária do cuidado. Reconhece-se que o cuidado na creche é ressignificado na medida em que é reconhecido, sobretudo, como um movimento de atentar-se a si mesmo, para que dessa forma se deem conta do caráter disciplinador e modelador que as práticas escolares têm imposto desde muito cedo aos bebês de forma a reencaminhar as formas de fazer e de cuidar do outro.

Considerar a qualidade ética do cuidado, para além do atendimento às necessidades básicas do bebê, implica em questionar o modo de ser e de fazer, questionar a própria instituição e as políticas públicas que a cercam, questionar acima de tudo nossa capacidade de olhar e agir verdadeiramente com os bebês numa busca de incitação a liberdade.

## Referências

CERISARA, A. B. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil, In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

MONTENEGRO, T. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20. p. 77-101, 2005.

PLATÃO. *Diálogos*. Pará: Universidade Federal do Pará, 1975

TIRIBA, L. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação: PUC-Rio, 2005.

# O CUIDADO DE SI EM ALCEBÍADES E LINHAS PARALELAS TRAÇADAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE SER UM BEBÊ E UMA CRIANÇA NEGRA NA CRECHE

Natália Lopes dos Santos<sup>1</sup>

## Apresentação

*A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.*

Jorge Larrosa e Walter Kohan, 2015

O excerto, escrito por Jorge Larrosa e Walter Kohan, retirado do livro “O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, de Jacques Rancière (2015), descreve com muita fidelidade, o sentido que orienta a escrita deste texto. Pode-se, de antemão afirmar, que a escrita não fora planejada como meio de fixar verdades permanentes, interessa mais, através da reflexão proposta por Foucault (1982), expor outras perspectivas e outros caminhos possíveis de observar fenômenos que ocorrem nos contextos da educação infantil e a partir de então, repensarmos concepções, práticas e ações pedagógicas que são desenvolvidas nas instituições educacionais que se ocupam com o educar e cuidar de bebês e crianças pequenas.

Pensando na experiência de ser uma criança negra, na institucionalização do racismo que entrelaça as relações sociais, imprime moldes de estruturas sociais e dissemina os perigos de uma história única em espaços coletivos, como centros municipais de educação infantil, escolas, comunidades etc., e que colaboram e integram o processo de formação do indivíduo, cogitou-se a possibilidade de, à partir do texto de Alcibíades em sua última parte mencionado por Foucault nas primeiras aulas do curso *A hermenêutica do sujeito*, no Collège de France, 1982, estabelecer o diálogo entre a noção do cuidado de si, como forma de reflexão sobre práticas e fenômenos que configuram as práticas de subjetividade que atuam com a lógica de produzir o indivíduo nos espaços educacionais, e questões que envolvem o fazer pedagógico na educação infantil. Para isso, pretende-se iniciar a conversa apresentando primeiramente breves considerações relativas à teoria do cuidado de si. Posteriormente, será traçado um linear dos acontecimentos que configuraram a trajetória social e acadêmica de Alcibíades e que o levaram ao despertar da ação do cuidado de si, e a partir de então, será proposto ao leitor um diálogo para refletirmos sobre a teoria do cuidado de si e questões raciais no ambiente da creche.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação (FE-Unicamp). Especialista em Docência em Educação Infantil (UFSCar, 2016). Professora da CEMEI Anna Kerulis da Silveira – Catanduva-SP. E-mail: [n211859@dac.unicamp.br](mailto:n211859@dac.unicamp.br).

## Impressões primárias sobre o cuidado de si

A partir da leitura das aulas, tornadas em livro, do curso *A hermenêutica do sujeito* ministrado por Michel Foucault, no ano de 1982, no Collège de France, numa primeira aproximação do pensamento do autor, entende-se que a noção do cuidado de si desenvolvida na percepção de Platão, emerge como um fenômeno cultural de conjunto (incitação e aceitação geral do princípio de que é preciso ocupar-se consigo mesmo), característico da sociedade helenística e romana, ou pelo menos parte dela, e também como um princípio grego bastante complexo e rico, muito frequente, e que permaneceu durante toda a cultura grega, helenística e romana como fórmula fundadora de intermediar a relação entre sujeito e verdade. De um modo geral, a noção de *epiméleia heautoû* (cuidado de si) é tratada entre os filósofos da Antiguidade como princípio de conduta racional estabelecida a toda forma de vida ativa. Além de Platão, veremos a expressão sendo abordada nos textos estoicos, nos cínicos, nos epicuristas, nos pitagóricos, em Sêneca, Epicteto e no Cristianismo, todavia a discussão proposta neste trabalho remeter-se-á apenas ao seu momento de surgimento na visão socrática-platônica, terminologia assim adotada por Foucault (2006, p. 49).

Observa-se que no decorrer das aulas, o princípio do cuidado de si aparece reaclimatado por expressões como: ocupar-se consigo mesmo, ter cuidados consigo, retirar-se em si mesmo, recolher-se em si, sentir prazer em si mesmo, buscar deleite somente em si, estar em si como numa fortaleza, cuidar-se, prestar culto a si mesmo, respeita-se etc. De todo modo, em todo o pensamento antigo, tais vocábulos receberam sempre conotações com valores positivos, estabelecendo-se como requisito fundamental para alcance do acesso a verdade. Verifica-se também que, desde a apresentação de Sócrates como promotor pioneiro até limiar do ascetismo cristão, variadas formas de interpretar e empregar foram atribuídas a noção do cuidado de si. No entanto, quatro pontos importantes perduram-se durante a trajetória milenar evolutiva.

O primeiro ponto seria o de compreender o cuidado de si como uma atitude geral, como uma forma de olhar e perceber as coisas do mundo e praticar ações que envolva o cuidado de si nas relações com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Segundo ponto, receber o cuidado de si como uma possibilidade de estar atento ao que se passa no pensamento e converter o olhar para si mesmo. Terceiro ponto, assumir ações pelas quais podemos nos modificar, nos purificar, nos transformar e nos transfigurar à medida que sejamos capazes de tomar consciência do que fazemos ou deixamos de fazer nas ações desenvolvidas. Quarto e último ponto é, para que haja efeitos, a prática do cuidado de si tem a necessidade da presença de um mestre, alguém que, mantido pelos laços da amizade, cuida do cuidado que o sujeito precisa ter para consigo. É a pessoa incumbida de propiciar ao indivíduo o diálogo necessário para viabilizar o acesso ao saber essencial para um bom governo de si.

Averigua-se a partir de então, que o princípio do cuidado de si configura-se como um conjunto de práticas, formas de reflexão que na maioria das vezes, por intermédio da ajuda do outro, se efetivam com exercícios espirituais que envolvem meditação, técnicas de memorização e exame de consciência. Nas palavras de Foucault, o tema do cuidado de si apresenta uma formulação filosófica precoce e por assim dizer:

[...] com a noção de *epiméleia heautoû*, temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história 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, 2006, p. 15).

Como já mencionado anteriormente, na sua origem primária o imperativo “cuida de ti” entreteceu-se como uma sentença antiga dada na cultura grega, sendo manifestada a priori, por pessoas com prestígio social, político e econômico, os então chamados lacedemônios, que se portando de escravos (hilotas, na cultura grega), para confiarem o trabalho de cultivo às suas terras, investiam tempo ocupando-se consigo mesmos, nutrindo assim, a expectativa de cuidar de si para poder ser capaz de governar os outros. Nesse sentido, a educação espartana pautou-se em referenciais que assegurariam a formação do sujeito em boas maneiras, grandeza de alma, coragem, resistência, apreço pelo exercício e fascínio por vitórias e honras.

Considerado como momento de o primeiro despertar, o cuidado de si fora, a princípio, destinado a jovens em fase de transição, ou seja, quando se estaria saindo das mãos dos pedagogos e iniciando o período de atividade política. Na Antiguidade, essa fase corresponderia ao intervalo entre 20 a 30 anos, quando efetivamente, estaria sendo finalizado o transcórre da infância. Entretanto, não sendo possível o incitar do cuidado de si na etapa de vida recomendada, Epicuro anunciara a boa notícia de que nunca seria tarde ou cedo demais para exercer o cuidado de si. Veremos longo mais adiante que Alcibíades fora iniciado ao cuidado de si estando ele na idade de cinquenta anos.

Em suma, compreende-se que o cuidado de si constitui não somente como um princípio, mas como um conjunto de práticas constantes que devemos perseguir ao longo de toda a vida, ocuparmos com o cuidado de nossas almas. Envolve em alguns momentos a ação de caminhar na direção oposta, retornar para si mesmo, converter-se para si em busca do sentido pleno da vida.

### **O cuidado de si em Alcibíades e possíveis práticas educativas deformadoras adotadas na educação de bebês e crianças negras no ambiente da creche**

Notamos através do entendimento de Foucault (2006, p. 41), que na reflexão filosófica, a teoria do cuidado de si acolhe como nascedouro o desfecho do diálogo intitulado Alcibíades. Sócrates, obedecendo às instruções dos deuses e estando ele na posição de senhor do cuidado de si, se aproxima de Alcibíades carregando consigo a suposição de que, sendo Alcibíades colocado à prova diante da interpelação: *morrer hoje ou continuar a levar uma vida sem brilho algum?* Alcibíades responderia mediante a seguinte afirmação: *prefiro morrer hoje a levar uma vida que não me trouxesse nada além do que já tenho*. Para melhor compreendemos a decisão de Alcibíades, será descrito em seguida alguns pormenores sobre status e características de sua pessoa.

Conforme nos relata Foucault (2006, p. 43), a personalidade ateniense pertencia a uma das famílias mais empreendedoras da cidade. Desfrutou de relações entre amigos parentes ricos, poderosos e com boas influências no campo social. Sendo órfão, possuía uma fortuna considerável. Sua aparência física era julgada como bela, atraente, encantadora, acarretando-lhe um exacerbado assédio por parte dos rapazes. Detentor de um temperamento arrogante, Alcibíades desprezou todos os seus admiradores, e estando em idade avançada, apaixonou por Sócrates, que tomado pelo seu ofício designado pelos deuses, manteve-se firme e não se permitiu ser seduzido pelo seu discípulo.

Na medida que Sócrates percebe o desejo voraz de Alcibíades em querer fazer valer seus privilégios de primazia estatutária para governar a cidade, o mestre sábio incita o jovem sôfrego a estudar um pouco mais de perto suas fragilidades e deficiências. A partir do diálogo, Alcibíades é provocado por Sócrates a perceber sua condição precária inicial para exercer a ação política. Embora rico, após a morte de seus pais, Alcibíades fora confiado a Péricles, personalidade política influente na Grécia antiga, mas, no entanto, pouco soube administrar a educação de seus dois filhos. Péricles elegeu um escravo que, ao o que tudo indica, deveria reter pouca formação acadêmica para ser tutor de Alcibíades. A partir dessa referência, Sócrates

realiza o exercício de tentar mostra a Alcibíades, comparando-o aos espartanos que recebiam uma educação de excelência, a ausência de habilidades específicas na sua formação humana que o ajudariam bem governar um povo. Inevitavelmente, seria necessário tentar remediar tais inferioridades iniciais. Alcibíades então, sendo convencido pelo discurso de Sócrates, se submete as instruções do mestre que, ocupando-se com as ignorâncias de seu discípulo, formula estratégias instalar as técnicas do cuidado de si. Este, portanto, seria o ponto inicial da teoria do cuidado de si. Aprende-se no texto de Sócrates e Alcibíades que, para exercer a ação de governar o outro, primeiro é essencialmente preciso que se ocupe consigo mesmo, conheça quem realmente você é, e desenvolva a prática de governo de si mesmo.

Feito esta breve apresentação do diálogo intitulado Alcibíades, buscar-se-á apontar alguns pontos críticos da formação de Alcibíades e mediante eles, traçar paralelos com algumas práticas educativas que vem sendo adotadas nos espaços destinados ao desenvolvimento da educação infantil. Não faz parte das intenções deste trabalho levantar juízo de valor entre um ou outro ponto abordado. Pretende-se através do exercício da escrita, instigar o leitor e todos/todas aquelas/aqueles que militam em favor de uma educação básica de qualidade, perceber por outros ângulos, formas de discutir e debater questões problemáticas que dificultam a ação de bem governar e administrar o cuidar e educar de bebês e crianças pequenas que frequentam o ambiente da creche, sobretudo, o cuidar e educar de bebês e crianças negras.

O primeiro elemento percebido e recrutado para estabelecer o diálogo entre cuidado de si e fenômenos ocorridos na educação infantil, será a crítica conferida à pedagogia e a prática educativa ateniense. Conforme elucida Marques (2012, p. 12), Esparta e Atenas, elegendo modelos políticos, sociais e culturais distintos, ocuparam o lugar de referência original no desenvolvimento da história da educação e da Pedagogia. De acordo com a autora, dois ideais de educação vieram à luz: um com viés militarista que preparava de modo homogêneo crianças e jovens para a arte da guerra (Esparta), e o outro com uma concepção de Paideia, objetivando uma formação humana livre e repleta de experiências diversas, respeitando a capacidade de construção do indivíduo acerca do mundo interior e social (Atenas). Todavia, a pedagogia e prática educativa ateniense comparada à educação espartana é criticada nos diálogos socráticos porque, conforme relata Foucault (2006, p. 56), os processos formativos em Atenas não conseguem estimular o amor pelos rapazes de forma a honrar a tarefa formadora. Ou seja, os jovens atenienses não são instruídos a permitir serem seduzidos por homens adultos que além de outras coisas, exerceram a função de mestre, espécie de guia para desenvolver a ação política. Devido a isto, a pedagógica ateniense será percebida na era helenística e romana como deficitária, deformadora, ineficiente.

Embora exposta de maneira superficial, a concepção adotada na educação ateniense aparenta transportar valores que, na visão atual dos ditos educadores progressistas, seria recebido como pontos positivos. No entanto, observa-se que na cultura grega antiga, tais valores são desqualificados. Reportando-se às pesquisas que reúnem questões raciais e práticas educativas hegemônicas no contexto da creche, simultaneamente a memória é conduzida a cenas corriqueiras que, na visão desta que lhes escreve, poderiam estar sendo enquadradas como deficitária, deformadora e ineficiente.

No sentido de convidar o(a) leitor(a) para refletir o que poderia estar sendo ou não uma prática deficitária, deformadora e ineficiente nos processos formativos dos dias atuais, e em específico, nas práticas educativas que se desenvolvem na educação infantil, apresento pesquisa que realizei no ano de 2016. Pensando na imagem do negro nos livros de literatura infantil destinados às crianças de 0 a 3 anos de idade e nas possíveis contribuições que estes estariam exercendo no processo de construção de identidade étnica do bebê negro/negra no contexto da creche, busquei fazer um levantamento bibliográfico (SANTOS, 2016) onde tive a oportunidade de debruçar sobre dois acervos de livros de literatura infantil selecionados pelo Programa

Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) 2014. Tais livros são distribuídos em rede nacional pelo Ministério da Educação e tem por objetivo inserir a criança pequena no mundo da escrita, promovendo a construção de conceitos éticos, estéticos, literários, imagéticos, sociais e culturais (BRASIL, 2014). Do total de 50 livros investigados, 29 apresentam personagens ilustrados como humanos no enredo de suas histórias, 19 histórias são confeccionadas acolhendo animais como personagens ilustrativos e 02 obras são imagens ilustrativas de objetos.

Dentre as 29 obras com personagens ilustrados como humanos, apenas 06 produções literárias apresentam personagens negros ilustrados em suas histórias, em apenas dois livros, o personagem ilustrado do homem negro estaria inserido no enredo da história, nas outras 04 obras as imagens são meramente ilustrativas. Foi possível identificar com essa pesquisa, a baixa representatividade da criança negra, do homem negro nos livros de literatura infantil recomendados pelo PNBE às crianças de 0 a 3 anos de idade. Tal resultado, nos traz a informação de que durante sua permanência no ambiente da creche, o bebê e a criança pequena negra poderiam estar sujeitos a um regime de exclusão dos processos históricos que ilustram a histórica, a cultural, a riqueza e a estética provinda dos países de origem da população africana e/ou afro-brasileira. A falta de referências durante o processo formativo faz com que o bebê negro e a criança negra avolumem para si, um conjunto de dificuldades que interferiram de modo negativo no processo de construção étnica, favorecendo a perpetuação de estereótipos.

A formação de Alcibíades foi considerada por Sócrates como deficitária porque não viabilizou durante sua trajetória de formação escolar a desenvoltura de habilidades e técnicas que seriam relevantes para aqueles que teriam a pretensão de governar. Alcibíades sendo interpelado por Sócrates teve a oportunidade de equiponderar as faltas e ausências incorporadas durante o processo de formação humana. Estando ele com cinquenta anos, recebeu a possibilidade de reparar os males da escassez de seus processos formativos. Retomando ao resultado da pesquisa aqui apresentada, tenho a impressão de que as carências arroladas no processo formativo levam o bebê e a criança pequena negra a ocupar a mesma posição de Alcibíades quando este percebe que o cuidado de si lhe é necessário porque existe um déficit pedagógico.

A diferença é que Alcibíades sendo adulto usufruir de um repertório amplo que tornar viável a percepção de que lhe necessário ocupar-se consigo mesmo no sentido pleno da expressão. Mas, e os bebês e as crianças pequenas negras que tal qual a Alcibíades estão sendo expostas a processo formativos que poderão lhe ser deficitários, deformadores e ineficientes? Haveriam possíveis formas de incitar o cuidado de si desde a tenra idade e evitar que possíveis deformações aconteçam em seus processos identitários? Estaríamos nós professores e professoras da educação infantil dispostos a ocupar-se e cuidar da fragilidade, da deficiência e escassez do outro? Essas são perguntas que deixo para reflexão do leitor.

## Referências

BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa, guia 1 – educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARQUES, V. R. B. *História da educação*. 1. ed., revisada. Curitiba: IESDE, 2012.

SANTOS, N. L. *A importância da literatura infantil no processo de construção de identidade da criança negra*. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização em Docência da Educação Infantil (orientação: Profa. Dra. Gabriela Tebet). São Carlos, UFSCar, 2016.

# O CUIDADO DE SI: ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO

Marcelo Vicentin<sup>1</sup>

## Introdução

Michel Foucault ao dirigir seus olhos para a Antiguidade grega e romana procurou compreender como se constituíram como sujeitos; como diferentes escolas (platônicos, epicuristas, estoicos, cínicos entre outros) problematizaram a formação de um cuidado de si (*epiméleia heautoû*, para os gregos; *cura sui*, para romanos), um ocupar-se de si, de preocupar-se consigo a fim de se constituírem sujeitos, por meio técnicas e práticas que visavam um conhecer-se na transformação de suas próprias experiências e na relação com os outros. Para tanto, um necessário cuidado de si, em que o aprendizado, o conhecimento sobre si foi uma entre inúmeras atividades, práticas, exercícios de inquietude existencial, de uma forma de vida.

O *gnôthi seautón* ('conhece-te a ti mesmo') aparece, de maneira bastante clara e [...] no quadro geral da *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo), como uma das formas, umas das consequências, uma espécie de aplicação concreta, precisa e particular, da regra geral: é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo. É nesse âmbito, como que no limite desse cuidado, que aparece e se formula a regra 'conhece-te a ti mesmo' (FOUCAULT, 2010, p. 6).

No entanto, a episteme moderna reordenou as relações entre conhecer-se a si e cuidar de si. Estedeixou de ser um preceito, uma atividade, uma ocupação, um trabalho de/sobre a vida, valorizado, passando a significar, negativamente, uma relação egoística, o abandono a obrigações com os outros, com a cidade, com a nação. Em contrapartida, o "conhece a ti mesmo", via procedimento cartesiano, transfigurou-se no retorno a uma origem, uma essência, uma verdade primeira e fundante sobre a existência humana como forma de consciência, único acesso à verdade; circunstância que nos distanciou de nós mesmos, de nosso centro, submetendo-nos a outros eixos de poder.

Para tanto, desse conhecimento de si cartesiano, emergiram movimentos que implicaram no que somos, fazemos e pensamos, como vivemos; modelos de conhecimento e racionalidade atuantes na produção de sentidos universais, de saberes que nos libertam de certa minoridade; a produção de um próprio entendimento de si mesmo, a fim de alcançar certa maioria, com implicações espirituais, institucionais, éticas e políticas: a tarefa de se inventar como sujeito autônomo, um modo de ser histórico e, como enfatiza Foucault (2008b, p. 345), "um *êthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico".

Desses movimentos, uma das máquinas foi a escola moderna, a escola republicana, entrelaçando educação e democracia, direitos cidadãos para a expansão dos ideais de igualdade, justiça e liberdade, mediante um saber externo, capaz produzir uma consciência livre, emancipada, de pensar por si própria, sem o auxílio de razão alheia; pelo exercício da cidadania, a edição de leis, a liberdade civil. René Schérer (2009) identificou na escola republicana a emergência de uma maquinaria para adaptar o cidadão ao Estado. Uma maquinaria de disciplina e normalização, de produção de condutas, de táticas de governamentalidade.

---

<sup>1</sup> Pós-doutorando pela Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo. Bolsista Capes. E-mail: [marcelovicentin@yahoo.com.br](mailto:marcelovicentin@yahoo.com.br).

[...] por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2015, p. 296- 297)

Essa governamentalidade, para Foucault (2010), ao se colocar como centro de irradiação de condutas, de condução e governo dos outros, como representação de poder político e suas instituições, se articulou na constituição do sujeito de direitos. Todavia, nos adverte que em seu sentido mais amplo, governamentalidade não remete apenas ao político, mas à mobilidade e reversibilidade das relações de poder. Deste modo, governamentalidade, como modelo de resistência ao instituído, deve considerar uma relação de si para consigo, “considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode articular a questão da política e a questão da ética” (FOUCAULT, 2010, p. 225).

Dentro desta trama, desta cadeia de governamentalidade, a maquinaria escolar tem papel fundamental pela proposição de um conhecimento externo que conduz de certa minoridade à maioria, e na constituição de um sujeito de direitos; logo, espaço de reversibilidade, de mobilidade na condução dos sujeitos, de formas de resistência a um tipo de subjetividade que busca anular, fazer esquecer a possibilidade de modelarmos por nós mesmos nossa conduta ética e política.

### **Cuidado de si**

Com *A hermenêutica do sujeito*, conforme Frédéric Gros (2008, 2011), Foucault reorientou a rota de suas pesquisas sobre o poder com a incorporação do tema do cuidado de si a partir do momento helenístico-romano: um sujeito ativo sobre si mesmos, constituindo-se por meio de práticas regradas, e não mais um sujeito passivo, constituído mediante à técnicas de poder-saber.

O sujeito suposto por essas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal de conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc. [...]O que significa dizer que a "subjetividade"[...] não remete evidentemente nem a uma substância nem a uma determinação transcendental, mas a uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar.(GROS, 2008, p. 127-128)

Os diálogos entre Sócrates e Alcebíades, em *O banquete*, utilizados por Foucault (2011) em *A hermenêutica do sujeito*, indicam a presença da *epimeléia heautoû* na cultura helênica, uma tradição, um preceito, uma atividade, um dever e técnica de vida que, naquele momento, embaralhava o tema do cuidado de si com o tema do conhecimento de si; Essas relações, tradição de modos de subjetivação, perpassaram o platonismo, o epicurismo, o estoicismo, o cristianismo, com suas nuances e oposições, possibilitando, conforme Foucault (2011, 2014), três modelos distintos: o platônico e o cristão, correntes mais expressivas, e o helenístico-romano, encoberto, marginalizado pelos outros modelos.

Na escola platônica, exemplificada em *O banquete*, a relação com a política, a pedagogia e o conhecimento de si. Alcebiades quer governar a cidade, mas não é capaz de governar-se. Sócrates – a quem o deus confiou sua tarefa de zelar pelos seus concidadãos a se preocuparem a cuidar deles próprios, a ocuparem-se de si mesmos a fim de se ocuparem da própria cidade – interpela Alcebiades, sobre suas pretensões sobre a cidade e seus concidadãos, a fim de afirmar a ignorância deste sobre si próprio, fruto de uma má pedagogia; logo, a necessidade de cuidar-se e, para tanto, conhecer-se, para poder governar-se e governar aos outros e a cidade.

Nesse movimento de retorno a si, o conhecimento de si se torna ocupação única e principal, via reminiscência, lembranças para que se possa acessar a verdade presente na alma. “O movimento pelo qual a alma se volta para si mesma é um movimento pelo qual seu olhar é atraído para “o alto” – para o elemento divino, para as essências e para o mundo supraceleste no qual essas são visíveis” (FOUCAULT, 2014, p. 181).

Na escola cristã, no século subsequente, em paralelo ao modelo platônico, o conhecimento de si associado à purificação do corpo, para a compreensão de uma verdade, também externa, presente nos textos bíblicos. Para alcançar esta verdade se faz necessário ocupar-nos de nós mesmos a fim de reconhecer e dissipar ilusões, seduções e tentações que nos cercam e nos impedem de ter acesso à verdade. Entretanto, contrário à reminiscência platônica, no modelo exegético cristão, o conhecimento de si não busca um retorno ao ser da alma, mas detectar a natureza e a origem dos clamores da alma. Nessa preocupação consigo, a renúncia sobre si próprio para viver a verdadeira vida após a morte.

Diferentemente, e entre, à reminiscência platônica e à exegese cristã, o movimento das escolas epicuristas, cínica e, principalmente, estoica, denominadas por Foucault (2011), de a era de ouro e o ápice do cuidado de si, caracterizam-se pela valorização da constituição do eu como objetivo primordial para uma autofinalização da relação a si, da conversão a si, mediante práticas morais austeras. Concentrar-se sobre si próprio é acompanhar, investir em nossas capacidades e faltas, pelo esforço de atividades que nos tornam mais fortes e corajosos para práticas e exercícios sobre a natureza das coisas e um completo domínio de si.

Essas relações de si para si próprio não se orientam na constituição de um egoísmo ou alienação do mundo, pois se estabelecem sempre na relação com um outro que auxilia nos cuidados para conosco e nos trabalhos de si para consigo, bem como sempre estar em comunicação com outrem, o que desfaz a possibilidade de ser uma atividade solitária, visto o estabelecimento de práticas e atividades com alguém, um mestre ou alguém mais velho: cartas, conversações, ensinamentos, formações etc., a fim de vigiar e intensificar a presença consigo, durante toda a vida, da infância a velhice.

Esse tempo não é vazio: ele é povoado por exercícios, por tarefas práticas, atividades diversas. Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 2013, p. 56- 57)

Por conseguinte, pelo não esvaziamento no individualismo, uma relação política, relações entre o sujeito e as coisas e o mundo que o cerca, relações que requerem certo distanciamento para que, ao invés de uma reação e precipitação espontânea, haja a devida contemplação para uma ação condizente ao problema e ao sujeito. De acordo com Gros (2008, p. 132): “não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si”.

## Pedagogia e cuidado de si.

Foucault (2011) escreveu que o cuidado de si transbordou a finalidade de um conhecimento de si, tornando-se uma atividade coexistente a vida. Nessa transformação do cuidado de si platônico para o praticado, principalmente, pelos estoicos, está a pedagogia. Na perspectiva socrático-platônica, a pedagogia falhava na formação dos jovens, ao não os preparar adequadamente para um verdadeiro ingresso na vida, da adolescência à vida adulta, colocando-os em situação de ignorância perante a si e aos outros. De tal modo, o cuidado de si, via conhecimento de si, se impunha a fim de completar ou substituir a formação recebida.

Em contrapartida, nos epicuristas e estoicos, o ocupar-se de si percorre toda a extensão da vida, e, portanto, o vínculo entre uma aprendizagem que visa a um conhecimento definido e específico de algo para um momento singular da vida, vai diluindo-se; substitui-se por uma instrução que prepare para a vida, para a existência, para ocupar-se consigo e sua vida. Práticas que não visam apenas ao preparo para o ingresso nas decisões da cidade, mas a complexidade da uma vida plena.

Por conseguinte, da diluição da ação pedagógica ateniense, emergem outras práticas, como: o combate permanente consigo mesmo, por toda a vida, ao invés da constituição de um homem para uma ação futura; uma terapêutica, com maior ênfase ao modelo médico que ao pedagógico, a fim de tratar das paixões, desejos, dos males da alma; a crítica, de caráter formador e corretivo de si, dos outros, do mundo, de desaprender as más e/ou desnecessárias aprendizagens.

Na prática de si que vemos desenvolver-se no decurso do período helenístico e romano, ao contrário, há um lado formador que é essencialmente vinculado à preparação do indivíduo, preparação porém não para determinada forma de profissão ou de atividade social: não se trata, como no Alcebiades, de formar o indivíduo para tornar-se um bom governante; trata-se independentemente de qualquer especificação profissional, de formá-lo para que possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os revés que possam atingi-lo. Trata-se, conseqüentemente, de montar um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade. [...] A *instructio* é essa armadura do indivíduo em face dos acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado. (FOUCAULT, 2010, p. 85-86)

Uma vez que a ação pedagógica deixou de ser um imperativo para uma finalidade específica, condicionadora ou formadora para fins militares ou políticos, assumindo a forma de princípio geral e incondicionado, o cuidado de si se tornou uma regra coextensiva à vida, correspondendo a um modo de perceber-se e estar no mundo, de agir e de relacionar-se com os outros. Dessa forma, o cuidado de si alcançou uma abrangência comunitária e institucional, constituindo-se em uma rede de relações sociais, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia de status ou finalidade técnica, profissional, social; para governar os outros. Como afirma Gros (2008, p. 131), “o que interessa a Foucault neste cuidado de si é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política”. Uma construção ética que se sobrepõe a uma ação individualista, de uma fuga para si próprio, preconizando um sujeito de ação sobre o mundo que o cerca, pela correspondência entre os atos e as palavras.

Instruir para os acontecimentos da vida soa muito diferente ao processo de emancipação da escola moderna e republicana, de condução de uma minoridade a uma maioria, que nos parece, cada vez mais sob a lógica neoliberal, preocupada com a quantificação de resultados, de tarefas e atividade pela divisão de saberes, pela secção do humano, e isoladas, que se

descreve e estuda. Salma Tantos Muchail (2011) escreve que a presença do discurso de uma ética acoplada com o cuidado de si implica na incapacidade do projeto educacional da modernidade em dar conta de suas metas, de transpor a minoridade de crianças e jovens para a maioria, uma tecnologia de poder tal, que Rancière (apud GALLO, 2013, p. 3) denomina “embrutecimento, o exato oposto de emancipação”.

Gallo (2002) ao propor uma educação menor, busca modos de subversão perante o processo escolar implantado pela modernidade, de conduzir a certa maioria; busca o embate com o triunfo de uma sociedade pedagogizada pela modernidade. Educação como ato de revolta e resistência ao imposto pelas políticas educacionais de controle e disciplina. Para tanto, assentado em Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe a desterritorialização dos processos educativos; a ramificação política, em que toda educação é um ato político; o valor coletivo, com a educação nunca acontecendo como um ato isolado. Três características que se aproximam e se apropriam do cuidado de si proposto por Foucault (2011), permitindo sugerir:

a reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. Um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros (GALLO, 2006, p. 188).

Como Foucault (2011), que não defende o cuidado de si como um modelo a ser implantado e seguido, constituindo-se naquele que prepondera, o modelo a ser seguido, Gallo (2013), propõe não um modelo de educação, mas outras formas de pensar a escola por linhas de fuga na relação com a variante dominante, por uma invenção cotidiana do fazer pedagógico, que se distancie da reprodução de padrões.

## Palavras finais

Como observado por Foucault, o cuidado de si não deve ser tomado como um modelo a sobrepor outro modelo, ele apenas propõe o conhecimento, a leitura de princípios que constituíram, em determinado momento, relações extensivas do imperador ao escravo; modos de se relacionar com o mundo e com o outros que produziram um sujeito ético, ao invés de um sujeito moral, como o sujeito da modernidade. Ao permitir-se ao discurso de uma educação sob os auspícios do cuidado de si, convida-se a ser sujeito de suas ações, a implicar-se com atos e palavras, a experimentar a condução de si próprio e a dividir com outrem, provocando uma relação política pela importunação à certa governamentalidade, visto que a presença de uma instrução que estimule o cuidado de si diverge do processo de condução apenas pelo político instituído.

Aos que possam pensar na implosão do modelo escolar, o que se propõe não é a implantação de outros modelos, a obrigatoriedade de um modelo ou outro, mas a polissemia de uma educação menor atravessada pelo cuidado de si, por meio de conhecimentos que Foucault (2011) denomina de *ethopoéticos*, que orientam e transformam o modo de ser e as condutas do sujeitos envolvidos; contrariamente a um uso instrumental e ornamental do conhecimento que, por finalidade, não afeta nem transforma o sujeito; ou o divide, secciona em partes observáveis - sujeito que observa e objeto observado, natureza e humano. Por conseguinte, a distinção pelo modo, uso do conhecimento e não seu conteúdo.

De tal modo, uma escola atravessada por currículos, práticas, atividades que não observem apenas territórios instituídos, mas que trafegue entre fronteiras modeláveis ao sabor

de ventos produzidos de jogos de liberdade recíprocos, mediante às técnicas próprias ao cuidado de si, ocupando, transmutando os espaços, os dispositivos.

Esses ventos são produzidos nos textos que compõem a última parte deste dossiê, produzindo o embate, a partir das fronteiras, com um discurso já instituído, problematizando os modos de governmentamento, contra-argumentando a partir do cuidado de si.

Deste modo, o texto de Alan Isaac Mendes Caballero e Antonio Carlos Dias Junior coloca no embate as práticas de gestão escolar, doravante a responsabilidade pelo cuidado do outro, pelas lentes da questão de gênero. Navegando por *O cuidado de si, a gestão escolar e o armário como problema nas relações de gênero*, problematizam os atravessamentos entre educação e questões sexuais, para proporem o cruzamento da pedagogia queer, a metáfora do ciborgue e o cuidado de si como prática pedagógica a fim de uma educação em que o gênero aparece como experimentação (pessoal e compartilhada) e autoconhecimento.

O embate sobre a governamentalidade no dispositivo pedagógico prossegue em *Entre a sujeição e a subjetivação: reflexões sobre as práticas curriculares em 'escolas quilombolas'*, de Evanilson Tavares de França e Jackeline Rodrigues Mendes, que problematizam as distâncias, os caminhos a serem percorridos entre a cultura dos quilombolas e os currículos oficiais. Entre sujeição e subjetivação, as práticas escolares, se alimentadas pelo cuidado de si, podem possibilitar que o sujeito olhe para si mesmo, para ao cuidado de si mesmo; logo, conduzindo-o ao cuidado do outro.

No texto de encerramento deste dossiê, Ana del Valle Duarte Castillo e Elizabeth Gomez Souza, também ocupam o mundo escolar para problematizar a formação do professor de Matemática. As autoras de *Cuidado de si: un até de reflexión en el desarrollo profesional del docente de matemática*, argumentam a favor de exercícios e práticas do cuidado de si, de exame de consciência, contribuindo no processo pedagógico do ensino da matemática.

Distante de um modelo, ou de modos de total condução e obediência, seja do mestre, da moral, da governamentalidade, subentende uma escolha pessoal, em que emerge o usufruir de modificar-se a si pelas suas próprias ações, por meio de uma educação que produza experiências de si, de exercícios, atividades, práticas de condução de si e do outro, que questionem nossos limites, problematizando nossas escolhas e decisões, o que fazemos de nossa vida, nosso modo de existir. Por consequência, a invenção outros modos de existência pela problematização da própria existência, nunca pronta, dada, definida; a percepção de que a história não se constitui reta, linear, lisa, mas cheia de sobressaltos, desvios, caminhos alternativos no existir humano.

## Referências

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos, volume II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Tradução de E. Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 333-351.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de M. T. C. Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Tradução de A. Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 177-191.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos, volume IV: estratégia, poder-saber*. Tradução de V. L. A. Ribeiro. 3. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 275-298.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*. v. 27, n. 2, jul.-dez. 2002. p. 169-178. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-190.

GALLO, S. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT 13, de 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt13\\_trabencomendado\\_silviogallo.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf)>. Acesso em: 01 de dez. 2018.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Tradução de M. Rago; A. Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.

GROS, F. Situação do curso. In: *A hermenêutica do sujeito*. FOUCAULT, M. Tradução de M. A. Fonseca; S. T. Muchail. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

MUCHAIL, S. T. *Foucault: mestre do cuidado*. São Paulo, Loyola, 2011.

SCHÉRER, R. A utopia pedagógica. In: SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução de G. J. F. Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 25-40.

# O ARMÁRIO COMO QUESTÃO DE GÊNERO PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA: A PEDAGOGIA QUEER COMO CUIDADO DO CUIDADO DO OUTRO

Alan Isaac Mendes Caballero<sup>1</sup>  
Antonio Carlos Dias Junior<sup>2</sup>

## Introdução

O cuidado de si é apresentado por Michel Foucault em *A hermenêutica do sujeito* (2006) como um conjunto de técnicas utilizadas voluntariamente pelos sujeitos para orientá-los à verdade. A análise feita pelo autor acerca desses exercícios de ascese permite ao leitor perceber as transformações que os sujeitos esperam ver realizadas em si mesmos. Ao contrário do que Foucault fez no primeiro volume de sua *História da sexualidade* (2015), no qual aborda as influências da austeridade sexual do período vitoriano sobre a sexualidade no século XX, concentra-se desta vez, em *A hermenêutica do sujeito* (como nos próximos volumes de *História da sexualidade*), numa história das técnicas de si<sup>3</sup> e nas relações dos sujeitos consigo mesmos. Não é mais o poder ou o saber que estão em jogo, segundo Gros (2006), mas uma problematização sobre o sujeito capaz de produzir-se num encontro com o outro (médico, mestre, conselheiro do príncipe, diretor de consciência, amigo). Não é mais sobre sexo, pois para Foucault “sexo é chato” (FOUCAULT *et al.*, 2013, p. 296), ou mesmo sobre práticas sexuais (não é apenas sobre práticas sexuais). Para o autor, vale mais essa relação do sujeito com a verdade por uma inclinação particular, isto é, uma decisão ética e estética do sujeito em tornar-se aquilo que convém.

A partir destas questões, este trabalho propõe operar com o conceito de cuidado de si pela metáfora da navegação nas práticas de gestão, na qual um diretor/diretora ou orientador/orientadora escolar são responsáveis pelo cuidado do outro por meio da prática da liderança, vistos em Foucault pelas relações de amizade, eróticas ou de mestre-discípulo quando estabelece a sua genealogia sobre o cuidado de si nos períodos grego, helênico e no início do cristianismo. Esse cuidado de si entrevê na metáfora da navegação uma possível aliança com a metáfora já citada do ciborgue de Donna Haraway, na qual as identidades de gênero podem se justapor para serem pensadas como fluxo de desejos descompromissados com qualquer identidade final, ou ainda, na afinidade política dos corpos em suas relações estéticas pelas coisas corporais (ROLNIK, 2005).

Dentre as muitas preocupações do gestor escolar, identificamos o prazer da criança, sobretudo naquilo que representa o seu desejo e como este vem a expressar-se no interior da escola, já que a *orientação sexual* é um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Ademais, isto nos permite prever a existência de currículos comprometidos com as questões relativas às relações de gênero e problematizações sobre sexo - sempre tendo em vista a relação entre a gestão escolar e as políticas educacionais, e admitindo-

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação (FE-Unicamp). Licenciado em Pedagogia (FE-Unicamp, 2017). E-mail: [alanisaac09@gmail.com](mailto:alanisaac09@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Sociologia (IFCH-Unicamp, 2013). Professor do DECISE-FE-Unicamp – Campinas-SP. E-mail: [acdiasjr@unicamp.br](mailto:acdiasjr@unicamp.br).

<sup>3</sup> Alguns autores utilizam “práticas de si”, como é o caso de Frédéric Gros (2006), ao contrário de “técnicas de si”, como o fazem Dreyfus e Rabinow (2013). Em todo caso, escolheu-se o primeiro termo por ele remeter à *thékne*, que também significa arte. É igualmente importante pela relação que possui com tecnologia, palavra destacada para sugerir a metáfora do ciborgue de Donna Haraway (2009).

a como práticas de tradução, uma vez que a política pode ser realizada de maneira divergente, dados os condicionantes das normas legais, daquela que seu legislador a pensou.<sup>4</sup>

### O papel pedagógico do gestor escolar

Antes de avançarmos na discussão, devemos colocar em relevo a posição do gestor escolar para, daí, rumarmos à problematização curricular. Tomemos como exemplo introdutório alguns registros de indisciplina de uma escola brasileira. Alguns desses relatórios foram escritos por diretores. Segue-se um percurso de infrações cometidas por dois alunos, um deles de 12 anos, na condição de aluno matriculado na escola, e outro de 14 anos, ex-aluno da mesma unidade: ambos pulam o muro, agem de forma agressiva com a direção, um deles desnuda-se diante de todos os presentes (deixando a genitália exposta) e incentiva o mais novo a fazer o mesmo<sup>5</sup>. No que consiste exatamente essa indisciplina?

Podemos responder a esta pergunta partindo de duas pesquisas sobre gestão. A primeira, de Coelho (2015), apresenta as seguintes situações problemas, levantadas a partir de grupos focais divididos entre gestão escolar e professores, que discutiam os seguintes tópicos: a) relações da escola com a família; b) desamparo pedagógico dos professores pelos coordenadores pedagógicos; c) descontinuidade da prática docente; d) imprecisão no gerenciamento escolar; e) indisciplina do aluno. O papel do gestor escolar está localizado entre as esferas institucional e interpessoal, porém, os autores indicam uma lógica de distanciamento entre essas duas esferas na atividade do gestor escolar. A esfera institucional é privilegiada em relação à esfera interpessoal. As preocupações dos educadores nos grupos focais concentram-se no ensino do Letramento e da Matemática. Sabe-se também que os assuntos disciplinares exigem maior dedicação de toda a equipe escolar em cumprir com as exigências de ensino.

Na segunda pesquisa, de Moreira e Barbosa (2017), é apresentado um estudo sobre os desafios na gestão escolar de escolas municipais brasileiras a partir de 71 *banners* produzidos por gestores. 57% deles consideram problemas na gestão aqueles “voltados para a potencialização do planejamento docente e avaliação de aprendizagem do aluno”, isto é, problemas de gestão pedagógica (MOREIRA; BARBOSA, 2017, p. 271). A pesquisa diferencia seis tipos de gestão: a) gestão pedagógica; b) gestão democrática; c) gestão de pessoas; d) gestão financeira; e) gestão de resultados; e f) gestão de materiais e patrimônio. Ainda sobre a gestão pedagógica, 3% desses gestores acusam a *estrutura do currículo* como um desafio para o seu trabalho.

Retornando os casos de indisciplina trabalhados por Ferrari e Almeida (2012), os autores relatam um enquadramento nos relatórios analisados, isto é, há certa padronização do sujeito que cumpre com os requisitos para ser denominado *indisciplinado*. Em suas próprias palavras, “parece haver uma constante necessidade de descrever ações e estabelecer conexões entre determinados lugares, ações e discursos” (FERREIRA; ALMEIDA, 2012, p. 873). Logo, compreendemos que os alunos enquadrados como indisciplinados são meninos, e que os relatórios analisados pelos autores aliam indisciplina à masculinidade, práticas incentivadas aos meninos, enquanto a disciplina corresponde à feminilidade, prática incentivada às meninas.

<sup>4</sup> Utilizamos o texto de Carlos Roberto Jamil Cury (2002) como fundamento inicial para pensar as atividades e responsabilidades do gestor escolar, porém com a possibilidade de traduzir o direito à educação pelo princípio da diferença e não pelo da igualdade, ao menos quando são discutidos gênero e sexualidade na organização do espaço escolar.

<sup>5</sup> Este relato é uma versão enxuta daquela exposta e problematizada por Ferrari e Almeida no artigo *Corpo, gênero e sexualidade em relatórios de indisciplina* (2012), no qual analisam, em uma perspectiva foucaultiana ao relacionar as categorias espaço, discurso e sujeito, o caso de indisciplina retirado dos registros de uma Secretaria de Educação, ocorrido numa unidade escolar em Juiz de Fora.

Um terceiro relato, trazido de Sasso e França (2015) a partir de uma experiência com profissionais de uma escola pública brasileira que oferta Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos traz outras pistas. Em oficinas, nas quais as pesquisadoras trabalharam temáticas como “Diversidade, gênero, sexualidade, homossexualidade, travesti, transgênero, transexual – e a importância da instituição escolar como uma das instâncias sociais a discutirem estas questões em sala de aula” (SASSO; FRANÇA, 2015, p. 91), algumas falas apontam para as tensões que perpassam a cotidianidade do trabalho de docentes e gestores.

A concepção heteronormativa pode ser apreendida a partir de falas como a de uma professora, que orientou duas crianças, após se deparar com um “selinho” entre um menino e uma menina em sua sala, “que só pode ocorrer beijo entre homem e mulher e só quando forem adultos”. Para esta professora, “[...] a criança não sabia nada ainda sobre sexualidade” (SASSO; FRANÇA, 2015, p. 92), e apenas repetia comportamentos vistos em casa ou na televisão. Mais que repetir padrões heteronormativos refletidos ou irrefletidos, o exemplo deixa patente a dificuldade de professores e gestores em lidar com temas tidos como tabu, mesmo em se tratando de orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Portanto, questões de gênero e sexualidade são postas como desafios a serem solucionadas pela equipe escolar, defrontada a demandas institucionais de ensino avaliadas em grande escala, o que justifica o esforço da equipe escolar, nas pesquisas anteriormente apontadas, em tentar manter os alunos *indisciplinados* em matérias escolares como Letramento e Matemática (PERONI, 2011). Porém, cabe perguntar se problematizações sobre gênero são levadas em conta na atividade dos gestores escolares, ou mesmo se, na gestão pedagógica, a estrutura curricular promove a temática de gênero em suas discussões. Considerando os resultados obtidos por Moreira e Barbosa (2017), Sasso e França (2015) e Coelho (2015), podemos responder negativamente à questão. Assim, que tipo de currículo, que tencione a discussão de gênero, pode surgir deste trabalho de *tradução* de políticas educacionais em políticas escolares, das quais deriva a atividade do gestor escolar?

### **A metáfora da navegação para a pedagogia queer**

Utilizaremos, doravante, os Estudos de Gênero para dar continuidade às problematizações. Estudos de Gênero é uma categoria ampla e diversa de áreas do conhecimento que tem por finalidade pesquisar categorias e interrelações entre sexo-gênero-sexualidade tomando, via de regra, mulheres, gays, lésbicas, travestis, transgêneros, transexuais e intersexuais como objetos de pesquisa. Neste âmbito, é possível encontrar temas específicos de pesquisa, tais como Estudo de Mulheres, Estudos Queer, Estudos de Masculinidades, Estudos Gays, Estudos Lésbicos, entre outros. Os Estudos de Gênero aqui referidos mantêm proximidade com os Estudos Queer segundo a perspectiva de Guacira Lopes Louro (2001), pensados a partir de necessidades curriculares para a educação.

A maior contribuição dos Estudos de Gênero no concernente às problematizações curriculares na educação reside em diferenciar as pedagogias queer das pedagogias do armário. Por pedagogias queer compreende-se todas aquelas que desestabilizam, infletem e subvertem a dicotomia heterossexual/homossexual, cujo dispositivo permite uma educação inclusiva na qual o cuidado de si apresenta-se como o cuidado do cuidado do outro: a subjetivação não deve agir sobre a própria sexualidade ou gênero da criança, mas é permitido a ela ser aquilo que precisa ser naquele instante, podendo esse trabalho experimental que a criança faz sobre si mesma estender-se no tempo para criar uma identidade - menino, menina, homem, mulher, gay, lésbica, travesti, transgênero, homossexual, heterossexual, transexual, pansexual, assexual, por exemplo.

Outro fator importante da pedagogias queer, além de permitir a expressão da subjetividade das crianças quanto ao seu gênero, diz respeito ao exercício repetitivo dos educadores em trabalhar o olhar de suas crianças para conviver com o queer na escola: espera-se que esse respeito seja repetido também fora da escola, sobretudo para não constranger, reprimir ou incentivar intolerâncias contra o queer. Estas pedagogias, portanto, são pedagogias do devir, contrapondo-se às pedagogias do dever. O cuidado de si dos educadores para com as crianças acontece para sensibilizá-las a cuidarem umas das outras e a *trazer para fora* (na forma de ações, brincadeiras, performances, etc.) os movimentos borbulhantes do desejo e um conhecimento sobre si que apenas *elas* possuem e que podem fazer acontecer na sua *coisa corporal* – isto que está entre o desejo real do seu corpo e as possibilidades relacionais que o mundo (escola, família, etc.) lhes apresenta para tornar objetiva a sua subjetividade.

A *coisa corporal* é uma questão para Suely Rolnik (2005) em seu trabalho filosófico com as esculturas de Lygia Clark, pois ela suspeita que haja algo por trás do corpo da escultura, algo não evidente, não material, que dá à escultura uma corporeidade para além de um corpo talhado em pedra. Rolnik (2005) sugere, em linhas gerais, que a coisa corporal seja a relação estética entre o observador e a obra de arte. Aproveitamos para fazer a apreciação de que existe uma relação estética entre os corpos humanos para enxergar corporeidade nos corpos. Ao concebermos esta estética relacional, podemos trazer mais significados à estética da existência de Foucault, comentada em entrevista com Dreyfus e Rabinow (2013), na qual enxergamos a vida como uma obra de arte. Vemos os corpos como obras de arte perpassados por coisas corporais que dão sentido às vidas vividas. Desta perspectiva, os gestores escolares podem se apropriar desta relação estética, também presente na pedagogia queer, para desconstruir suas verdades.

Por outro lado, as pedagogias do armário, como observado, é o contraponto às pedagogias queer, e se concentram no enclausuramento do devir e na edificação do dever. Como que inspiradas no concreto e nas barras de ferro da prisão, as pedagogias do armário apresentam-se ao imaginário sob a forma de madeira: pode ser um guarda-roupa, um *closet* ou um simples armário rústico. Está aí para guardar segredos do sujeito na forma de um eu que não pode ou não quer se mostrar para outras pessoas. Ele/ela/elx, ao não ter vivido uma pedagogia queer ou outras experiências queer, aprende a ocultar, omitir ou esconder algo sobre si nesse dispositivo interno do armário, criado por uma rede de dispositivos externos resumidos na palavra heteronormatividade - que é nada mais que a norma heterossexual, uma prescrição de corpo, gênero e sexualidade que é demonstrada por um trabalho intenso de subjetivação sobre a criança para o seu assujeitamento à regra imposta.

Devemos observar que Foucault dedica o período final de sua produção ao estudo da sexualidade, não necessariamente a heterossexualidade ou a homossexualidade, já que esse binômio sexual aparece apenas no século XIX a partir de diagnósticos médicos, tendo sido adotadas como identidades por diversos grupos no Ocidente a partir da década de 1920, com a influência dos meios de comunicação de massa (KATZ, 1996). Em períodos anteriores, como na Idade Antiga e na Idade Média, mencionar a sexualidade em suas práticas é um anacronismo: o cuidado de si em Foucault abarca fundamentos para o dispositivo de sexualidade, mas não apenas, é um princípio de biopolítica mais geral no qual a sexualidade tornar-se-á sinônimo de heterossexualidade/homossexualidade, uma de tantas formas de controle da saúde da população.

O interesse em estudar a heterossexualidade deve-se a algumas correntes feministas para as quais Foucault é uma leitura base, logo, a heteronormatividade deve ser entendida mais como uma contribuição desses feminismos do que algo original do próprio Foucault, visto que este guarda mais semelhanças com os Estudos Gays (se nos fosse dado o trabalho de classificá-lo dentro dos Estudos de Gênero) do que com os Estudos Queer, uma vez que discutir o direito à

vida e à morte a partir da biopolítica, como visto em sua “História da sexualidade I” (2015), parecia a ele mais urgente do que elidir o binômio heterossexual/homossexual.

Sair do armário (ou ver-se defrontado a esta possibilidade) é uma tarefa angustiante e dolorosa, pois chega o momento em que o armário diminui de tamanho para não mais nele cabermos. Nesse momento, ele passa a se confundir com a nossa pele: um dispositivo que nos fragmenta e permite a produção de desejos toleráveis e incentivados. O cuidado de si nas pedagogias do armário não são o cuidado do cuidado do outro, mas o trabalho retórico de convencimento sobre a verdade, daquilo que parece ser verdade mediado pelo uso de mentiras contadas cotidianamente. Sustenta-se a norma hétero por fazer crer que ela é o princípio de tudo, a jornada espiritual de todos, a natureza comum da humanidade, e por isso, o humanismo pretendido, desejado e inescapável - isto se não resumirmos a heteronormatividade a um destino apresentado pelo sofista.

As pedagogias queer, em contraponto, seriam aquelas a utilizar a metáfora da navegação, expressada por Foucault em alguns momentos em *A hermenêutica do sujeito* (2006). O primeiro deles podemos ver na *Aula de 17 de fevereiro de 1982*, na qual navegação ilustra “deslocamento e retorno – deslocamento do sujeito em relação a ele mesmo e retorno do sujeito sobre si”, cujo objetivo “é o porto, o ancoradouro, enquanto lugar de segurança onde se está protegido de tudo” (FOUCAULT, 2006, p. 302-303). Essa imagem da navegação baseia-se na ideia da pilotagem como arte (*tékhnē*), utilizada pelo médico ao curar as almas de seus pacientes, no governante político ao dirigir seus subordinados e no governo de si mesmo. Nesse momento, Foucault pretende diferenciar as práticas platônicas de reminiscência e exegese cristãs da autofinalização presentes no período helênico (como um aperfeiçoamento de si), ao contrário da rememoração ou renúncia de si. Ao propor esta estética da existência, entende-se que Foucault contribuiu para a aproximação da metáfora da navegação como princípio de uma pedagogia queer.

A prática de reminiscência alude às pedagogias do armário no instante em que assume o aluno como um ignorante sobre suas experiências corporais, como se não pudesse dizer seu próprio gênero, e propõe cavar fundo em si para encontrar algo que esteve sempre bem escondido. Nessa lógica, temos um princípio filosófico para as práticas de confissão cristãs e para a prática de livre associação na psicanálise, as quais devem sua existência ao cristianismo (DÍAZ, 2012). Judith Butler (2017) faz um percurso crítico do desenvolvimento psíquico da identidade de gênero pela fórmula da sexuação de Lacan e por intermédio da resolução da bissexualidade em Freud, como processos decorrentes do luto e da melancolia. Neles, encontra um sentido heteronormativo para essas explicações sobre a formação do gênero na criança, já que estas duas tradições psicanalíticas apelam para a rememoração de uma perda ou de acontecimentos que parecem determinantes para o desenrolar da sexualidade (sempre heterossexual) infantil.

A renúncia de si também não se apresenta como alternativa nas pedagogias queer, visto que decorre das práticas cristãs de confissão nas quais a alma peca pela existência de um corpo, dele se libertando pela salvação em direção ao céu pela suspeita que há nele fraquezas. Deve reconhecer-se para procurar o diabo e extirpá-lo, ao contrário do encontro com o divino em si mesmo pela reminiscência. Nesse momento, o prazer é um ponto de tensão, pois será recusado, embora o desejo seja incentivado desde que direcionado a Deus pelo texto sagrado da Bíblia (DÍAZ, 2012). Quando a concepção de gênero perpassa os encontros éticos e estéticos gerados entre os corpos na formação das corporeidades, acredita-se que a renúncia de si apresenta entraves para uma pedagogia queer, podendo adequar-se a uma pedagogia do armário.

Em suma, na metáfora da navegação o sujeito pilota a si mesmo para conhecer-se, partindo de si para chegar a si. Portanto, esta viagem gera conhecimentos capazes de transformar o sujeito em sua relação com os outros. A criança pilota seu mar-desejo com os barcos que tem à disposição, dado pelas condições existenciais e por seu próprio movimento

interno, podendo mudar de barcos por modificações nele feitas com o uso de técnicas, linguagem e brinquedos, para mencionar alguns exemplos. O desejo é intensamente trabalhado, ainda que incontrolável, pela navegação, pela trajetória da criança em si mesma, por uma cartografia das ilhas, correntes marítimas e continentes em seu próprio eu a ponto de saber quem é (ou o sujeito que, vivendo em segredo no seu corpo, possa reclamar seu eu).

Esta criança desbravadora de si mesma aprende e desaprende sobre si mesma, constrói e reconstrói seu percurso, conhece e ignora aspectos de seu mapa, o que a permite (e a nós) dizer algo sobre si. Aqui, entretanto, a criança é timoneira, encontra rochedos, tempestades e monstros marinhos. Depara-se com a fome, o frio e a solidão de seu próprio mundo. Mas, vale lembrar, estas aparições inconvenientes e estas frustrações diárias não são apenas criações espontâneas do próprio desejo inquieto da criança: são também imagens internas criadas pelas relações de afeto cotidianas. Tais imagens são a coisa corporal da criança, aquilo que diz algo sobre ela mesma pelo olhar do outro.

Na *Aula 24 de fevereiro de 1982*, encontramos a imagem do piloto como possuidor de uma *paraskeuê* (no grego) ou *instructio* (no latim): “é preciso se dotar de algo que, precisamente, no lugar de nos conduzir a renunciar pouco a pouco a nós mesmos, permitirá proteger o eu e chegar até ele” (FOUCAULT, 2006, p. 387). Além do conhecimento de si, em outro momento o marinheiro deve preparar-se para conhecer o mundo. A *paraskeuê* aparece então com o propósito de preparar alguém para a vida, e daí equipar o marinheiro para que saiba lidar com os seus acontecimentos. Ele o faz conservando discursos (*logói*) para serem usados em momentos de socorro (*boéthos*) quando encontra o perigo ou necessita de auxílio e sente perdido. O discurso é a âncora que estabiliza situações de incerteza na criança para torná-las aceitáveis através criação de comportamentos (*êthos*) inspirados na palavra-de-socorro dita por alguém, que funciona como prescrição e dizer-verdadeiro.

Essa perspectiva, a princípio, poderia ser situada nas pedagogias do armário, na qual os efeitos dos discursos são vistos nas performances masculinas ou femininas nas crianças que recorrem à norma hétero para o seu socorro: corpos inteligíveis, assimiláveis e percebidos como relacionáveis, ou seja, corpos vivos no mundo social à medida que a norma hétero espalha o dizer-verdadeiro (*boéthos*) sobre masculinidades e feminilidades visíveis e dignas de serem vividas (BUTLER, 2017). A morte ronda o marinheiro quando ele deve conhecer o mundo. O mar nem sempre é calmo; apresenta-se como tempestade e com monstros mitológicos - dizem que estão aí há incontáveis eras. O marinheiro não vence a tempestade sem curvar-se a seus caprichos, sem prever o tempo das ondas contra o casco do navio e sem prestar a atenção ao vento forte. Ele não muda o mar, é antes obrigado a mudar a si mesmo em razão deste para sobreviver e ter algo a contar quando retornar ao porto. Ele busca que outros marinheiros não possam relatar o seu insucesso, sua queda ou sua morte trágica em alto mar, nem sempre épica.

### **Um breve comentário sobre ciborgues**

O navegante é o protagonista das pedagogias queer, nunca capitão de si mesmo, pois divide o comando de si (e talvez seja sempre obrigado a fazê-lo) com outros tripulantes. Nas pedagogias do armário, sobressaem o marujo e o naufrago. Marujo porque não é o capitão de seu navio e, inclusive, pode ter sido retirado de sua própria embarcação para servir numa tripulação de piratas saqueadores. Pode até mesmo ter sido convidado por estes mercenários a participar de outro navio, vindo de outro lugar, com uma história que não é sua, com subordinados que não conhece e não tem intimidade, mas com quem divide esse lugar comum. A identidade, porém, é incomunicável e irreconhecível. Talvez seja mesmo um naufrago, alguém numa ilha, perdido ou quem sabe preso, vendo o mar revolver-se diante de si e sem perspectivas de dali sair.

O desejo nunca se extingue, uma vez que o mar está sempre lá para este pequeno timoneiro, marujo ou náufrago. Por sua vez, o barco e o espírito aventureiro são os objetivos da pedagogia queer, capaz de velejar em sua própria identidade com fluidez, liberdade e responsabilidade. Este mar aos poucos será o lar de outros barcos, donde surgem as parcerias, alianças e até a pirataria, todas elas formas de subjetivação. Pode surgir daí também um ciborgue, metáfora criada por Donna Haraway (2009) para superar dicotomias como mente/corpo, natureza/cultura, razão/emoção, Tecnologia/Biologia, humano/não-humano e assim por diante. A metáfora do ciborgue pode evidenciar a *coisa corporal*, a não-separação entre as realidades internas e externas da criança: preferimos vê-la como alguém na fronteira ou, ainda, que atravessa fronteiras para montar-se com elementos deste ou daquele território para ser, no final das contas, um território-corpo original no seu processo de montagem e desmontagem<sup>6</sup>.

A partir disto e de rumores da terra dos ciborgues, lá no além-mar, imagina-se o trabalho de gestão nas escolas praticando o cuidado de si na idade contemporânea, sobretudo nas escolas brasileiras de ensino fundamental. Mas estas terras já foram avistadas ao subir no mastro, por isso percebemos que o mapa revela um geóide no qual basta dar meia volta para chegar ao além-mar ao invés de circundar o globo. Ali, tão perto, está a prometida terra dos ciborgues, dessas máquinas que confundem o navegante com o próprio barco. Quem sabe não seja isto o corpo? Quem sabe não seja esta uma perspectiva razoável para a prática do cuidado de si numa pedagogia queer?

### Considerações finais

A partir da metáfora da navegação, trazida de *A hermenêutica do sujeito* (2006) de Michel Foucault, sugeriu-se concepções para uma pedagogia queer desempenhada na tradução de políticas curriculares de gênero para a realidade do trabalho do gestor na unidade escolar. Nesta perspectiva, sobressaiu-se a ideia de cuidado do cuidado de si como prática pedagógica para a formação da corporeidade da criança, no qual o gênero aparece como experimentação (pessoal e compartilhada) e autoconhecimento. Também avançamos para a metáfora do ciborgue na intenção de demonstrar aspectos fictícios (embora não místicos) das fronteiras do corpo e do gênero, incentivando, assim, a não binaridade da pedagogia, bem como a importância de condições materiais e institucionais para a emergência do queer nas escolas. Para estas últimas considerações, credita-se à figura do gestor escolar a função notável de cuidar do cuidado da criança queer cuidando da escola na qual ela está inserida com o uso de uma pedagogia queer, transformando-a num porto de ciborgues-em-alto-mar.

### Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017

COELHO, F. M. O cotidiano da gestão escolar: o método de caso na sistematização de problemas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, p. 1-16, 2015.

---

<sup>6</sup> Interessante perceber esse processo ciborgue nas brincadeiras das crianças.

CURY, C. R. J. Gestão democrática na educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo do Campo, v. 18, p. 163-174, 2002.

DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução de C. Candiotto. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade saber*. Tradução de M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M.; DREYFUS, H.; RABINOW, P. Apêndice da Segunda Edição (1983). In: DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de V. Portocarrero, G. G. Carneiro e A. C. Maia. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HARAWAY, Donna. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KATZ, J. N. *A invenção da homossexualidade*. Tradução de C. Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LOURO, G. L. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MOREIRA, A. N. G.; BARBOSA, G. M. O. S. Desafios da gestão escolar sob a ótica de gestores. In: GLAP, G.; GLAP, L. (Org.). *Políticas públicas na educação brasileira: gestão e resultados*. Curitiba: Atena Editora, 2017.

PERONI, V. M. V. Redefinições no papel do Estado e a política educacional brasileira. *Educación y humanismo*, v. 13, p. 1-24, 2011.

ROLNIK, S. Enfin qu'y a-t-il derrière à la chose corporelle? In: ROLNIK, S., CORINNE, D. (Org.). *Lygia Clark, de l'ouvre à l'événement*. Nous sommes le moule. A vous de donner le souffle. Ville de Nantes: Musée de Beaux-Arts de Nantes, p. 9-15, 2005.

SOSSO, A. G.; FRANÇA, F. F. Gestão escolar e diversidade: discussões sobre a prática de um projeto de ensino e pesquisa. *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 8, v. 8, n. 16, p. 85-97, jan.-jun. 2015.

# ENTRE A SUJEIÇÃO E A SUBJETIVAÇÃO: REFLEÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES EM “ESCOLAS QUILOMBOLAS”

Evanilson Tavares de França<sup>1</sup>  
Jackeline Rodrigues Mendes<sup>2</sup>

## Para um início de conversa

Em sua carta aos jovens, Prigogine<sup>3</sup> utiliza reiteradamente os termos flutuação e bifurcação. O químico russo acreditava que são as flutuações que promovem (em verdade, definem) os passos seguintes que serão desenhados (em “areia inexplorada”?) por uma comunidade, uma sociedade, pela humanidade, enfim; é esta leitura que fazemos ao pormos os olhos no fragmento “flutuações do nível microscópico *decidem* que ramo emergirá em cada ponto de bifurcação, e portanto que evento acontecerá” (grifo nosso).

Flutuação tem a ver com instabilidade, com mutabilidade, com ondulação – com onda. Não é a estabilidade que nos caracteriza. Não é a imobilidade que nos define. O repouso não é nosso lar. Somos seres moventes e é exatamente por estes, nestes e através (atravessamos e somos atravessados) destes movimentos (nessa correnteza, nessa flutuação) que os processos de subjetivação encontram significados: (res)significam-se, (res)significam-nos: experimentando modos de nos constituirmos como sujeitos, num cenário onde saberes e poderes se digladiam e confraternizam-se – agora sim, agora não – tentando aqui pautarmo-nos por uma compreensão (nossa) foucaultiana. E compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão” (RANCIÈRE, 2018, p. 27); e acrescentaríamos: nas razões do tradutor.

Conforme Cardoso Júnior (2005, p. 343), é na emergência do curso *A hermenêutica do sujeito* que Foucault acresce às suas preocupações anteriores (com o saber e o poder) “uma indagação a respeito das práticas pelas quais nos tornamos sujeitos”. Candiotto (2008, p. 88) assinala, a seu turno, que para entender os processos pelos quais o sujeito se constitui, Foucault aborda “a articulação entre subjetividade e verdade pelo viés histórico”. Veiga-Neto (2016, p. 107) acrescenta que “Foucault dedicou-se ao longo de sua obra a averiguar não apenas como se constitui essa noção de sujeito que é próprio da Modernidade, como, também, de que maneira nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos”.

De qualquer modo, ainda que Foucault tenha declarado que o objetivo de seu trabalho fora “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (apud DREYFUS, RABINOW, 1995, p. 231), é seguramente em seu último domínio (ser-consigo) que essa preocupação angaria acentuação: para Foucault, o cuidado de si, cujas práticas são indispensáveis à constituição do sujeito, tem como liame articulador a subjetividade e a verdade, o que se realiza por meio da ascese:

A ascese é o que permite, de um lado, adquirir os discursos verdadeiros, dos quais se tem necessidade em todas as circunstâncias, acontecimentos e peripécias da vida, a fim de se estabelecer uma relação adequada, plena e

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação (FE-Unicamp). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFS, 2013). Professor do Colégio Estadual John Kennedy – SEE - Aracaju-SE. E-mail: [evanilson@gmail.com](mailto:evanilson@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada (IEL-Unicamp, 2012). Professora do DEPRAC-FE-Unicamp. E-mail: [jamendes@unicamp.br](mailto:jamendes@unicamp.br).

<sup>3</sup> Carta às futuras gerações. Disponível em: <<https://teoriadacomplexidade.com.br/wp-content/uploads/2017/02/CartaParaAsFuturasGeracoes.pdf>>. Acesso em: 30 de julho de 2018.

acabada consigo mesmo; de outro lado, e ao mesmo tempo, a ascese é o que permite fazer de si mesmo o sujeito destes discursos verdadeiros, é o que permite fazer de si mesmo o sujeito que diz a verdade e que, por esta enunciação da verdade, encontra-se transfigurado, e transfigurado precisamente pelo fato de dizer a verdade. (FOUCAULT, 2006, p. 400)

É, pois, assente na ideia de cuidado de si, nessa prática filosófica que conduz as pessoas a voltarem para si mesmas e para as técnicas que atuarão nos seus processos de subjetivação, que procuraremos velejar por esses mares movimentados entre subjetivação e sujeição – também pelas práticas culturais e curriculares. Alcemos as velas...

### **A prosa continua...**

Propomo-nos neste artigo a refletir sobre a necessidade imperativa de imbricamento entre as práticas culturais quilombolas e os currículos das escolas localizadas naqueles territórios como condição relevante à formação de sujeitos. “O mar não está [assim] para peixes”: não se trata de empreitada de fácil percurso, haja vista a complexidade dos conceitos constitutivos daquele objetivo (práticas culturais e curriculares, sujeição e subjetivação) e dos limites que nos cercam (nossos e deste tipo de documento).

Por onde começar?

### **Cultura e currículo: uma conversa breve**

Conforme Forquin (1993), a relação entre escola e cultura é embrionária, orgânica. No que concerne à educação, trata-se de processo regido inevitavelmente por conhecimentos, valores, crenças, competências, hábitos. Há sempre alguém que se responsabiliza pela educação de outro alguém. Destarte, é na estreiteza dessa relação que aqueles elementos supracitados se fazem presentes, medeiam e justificam o encontro entre quem se propõe a ensinar e quem objetiva aprender. Noutras palavras: aquilo que se convencionou como conteúdo escolar representa, em verdade, uma porção da cultura que se considera como relevante e por isso mesmo digna de transmissão.

Num mar de calmarias, a relação entre cultura e educação certamente se efetuará estavelmente, sem flutuações; também sem movimento, sem mudança, sem alterações importantes. De um lado, ter-se-ia “a cultura” e dela extrair-se-ia, sem ondulações relevantes (quicá, sem nenhuma ondulação), a parcela a ser preservada: que certamente asseguraria a permanência de tudo que fosse considerado elevado, belo e essencial para a formação de uma humanidade civilizada. Do outro lado, estariam professores/as obedientes e competentes na arte de internalização e transmissão da “alta cultura”; também se posicionariam, passivos/as e acrílicos/as, os/as estudantes, preferencialmente ávidos/as por aqueles conhecimentos.

Estamos aqui pensando na cultura enquanto *kultur*, ou seja, no modo como um grupo de intelectuais do século XVIII passou a denominar sua contribuição para a humanidade “em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 06).

Nessas águas, a tarefa da escola seguiria uma correnteza retilínea e suave, visto que o que ensinar (o conteúdo curricular) já estava dado; restaria aos/as aprendentes absorver, recorrendo à memorização e à imitação, tudo aquilo definido (por um grupo específico de humanos) como digno de incorporação. Deslocando o adágio, o mar estaria para peixes para a educação mergulhada naquele oceano.

Ocorre que as flutuações existem. Apesar, segundo Laraia (1986), de que as discussões no campo da antropologia ainda não terminaram (e talvez nunca terminem), pois, para tanto, requerer-se-ia uma compreensão exata da natureza humana, é possível, ainda segundo esse mesmo autor, afirmar que a cultura condiciona a visão de mundo, que ela tem uma lógica própria e que a dinamicidade lhe é concernente.

Em Lopes e Macedo (2011), após transcurso pelas idas e vindas da construção do conceito de cultura, encontramos a relevância dos Estudos Culturais nessa trajetória, enquanto movimento de ênfase no social e de articulação entre cultura e poder. Seguindo a clareira aberta por Stuart Hall, para quem “[...] todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem e significação” (apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 202), as autoras “definem” cultura como aquilo mesmo que permite a significação. É nessa seara que nos interessa pensar o currículo: como artefato cultural construído num campo de significação e construtor de significados. Portanto, sua vinculação com a cultura, assim como percebia Forquin em referência às conexões entre escola e educação, é também embrionária.

Tomaz Tadeu da Silva (2003), ao desenhar a caminhada histórica das teorias de currículo, tradicional, crítica e pós-crítica, negrita que essa última ilumina as relações saber/poder e as diferenças. Para os teóricos nela inseridos, sustentados no pós-estruturalismo, “a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo” (SILVA, 2003, p. 87). À vista disso, é possível discutir questões de gênero, de raça/etnia e de sexualidade: as dicotomias homem/mulher, branco/negro, heterossexual/homossexual são construídas discursivamente; sendo assim, é factível no discurso encontrar sua desconstrução. É também no discurso que se deve colher a compreensão de currículo em vez de entendê-lo como objeto já dado, como uma teoria que “supostamente descobre e descreve um objeto que tem existência independente relativamente à teoria” (SILVA, 2003, p. 12).

Macedo (2006b, p. 105), por sua vez, entende currículo “como um híbrido em que as culturas negociam com-a-diferença” – e um híbrido pós-colonial. E, além de atrelar a noção de currículo às perspectivas culturais, o que aliás é substancial nas teorias pós-críticas, também convoca a ideia de hibridismo, presente em Homi Bhabha (1998), para compor sua compreensão. Para esse, as diferenças são negociadas historicamente e buscam conferir “autoridade aos *hibridismos culturais* que emergem em momentos de transformação histórica” (p. 21, grifos nossos). Parece ser a partir desse hibridismo, dos processos de negociação que sustentam o currículo e as práticas que dele emergem e que o erguem, que Macedo (2006b, p. 105) apresenta “uma definição alternativa de currículo que o perceba como um espaço-tempo de fronteira entre saberes”.

De qualquer modo, independentemente da teoria curricular que o apresenta, a imbricação entre currículo e contexto sociocultural é inegável; assim como também o é o vínculo que esse artefato cultural constrói com o contexto (como agente e como paciente) e, por conseguinte, com os modos de produção e de sujeição/subjetivação do sujeito.

### **Educação escolar quilombola: uma fotografia 3x4**

Creemos ser imperativo reverberar, neste interim, o grito ensurdecido gerado pela ausência daquela modalidade de ensino (Educação Escolar Quilombola) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB 9394/96). Esse dispositivo, que simbolizava uma luta histórica dos movimentos sociais (também os movimentos negros), inseriu no seu corpo algumas modalidades de ensino (a saber: Educação Escolar Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional etc.), mas se fez cega quanto ao atendimento às populações negras formadoras das comunidades remanescentes de quilombos.

O atendimento àquela modalidade de ensino, do ponto de vista legal (é importante sublinhar isso), somente se efetivará 16 anos após a outorga da LDB 9394/96 por meio da Resolução CNE/CEB Nº 08/2012, de 20 de novembro, que, segundo ementa, “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”.

Aqui cabe parênteses. Primeiro, é imprescindível negritar que a luta pela modalidade não significa a inexistência de processos educativos concretos e relevantes nas comunidades quilombolas. Por isso, torna-se contundente o registro do “escolar” na nomenclatura da modalidade em espelho: a disputa era/é por atendimento, na educação formal, em escolas erguidas em quilombos (e também naquelas que se encontram em outros espaços, mas que atendem a estudantes originários/as de comunidades quilombolas), pela implantação e implementação de um currículo “elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (Art. 8º, VII).

Segundo: em parágrafo anterior, sublinhamos o atendimento da modalidade “do ponto de vista legal”, e o fizemos porque investigações acadêmicas revelam que o cotidiano das escolas localizadas em quilombo, com raríssimas exceções, não se apoia nos preceitos legais constitutivos da Resolução supracitada. Em verdade, nas escolas quilombolas, que, na maioria das vezes, assim são classificadas apenas por conta da localização territorial, a interdição dos saberes e dos sujeitos se materializa na negação à copresença dos modos de fazer, entender, interagir e ser dos/as quilombolas nas práticas curriculares daquelas unidades de ensino, ainda que meninas e meninos da comunidade ocupem os bancos escolares. Esse ocultamento do outro, mesmo em presença dele, é de uma violência inominável. Também é inominável a violência encorpada pelo silêncio daqueles/as que têm ciência desse cenário e optam por não o ver – e muito menos denunciá-lo. Por isso mesmo, a separação entre escolas quilombolas e escolas em quilombo encontra justificativa: naquelas, a Educação Escolar Quilombola é o referencial para a elaboração coletiva de sua proposta curricular; nessas, o desconhecimento e/ou a negação do contexto é a tônica que baliza as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, cremos ser importante lembrar, em companhia de Macedo (2006a), que tanto o ato pedagógico quanto o currículo podem ser pensados numa perspectiva de colonização, o que conduziria a escola ao entendimento de um espaço/tempo de reprodução. Contudo, se compreendermos a resistência como o outro do poder, é possível construir atos pedagógicos outros e currículos outros.

Uma possibilidade de construção desse currículo (ainda não de uma escola outra) faz-se presente na própria Resolução acima citada. Segundo aquele documento, o currículo das escolas que trabalham com a Educação Escolar Quilombola, conforme Art. 34,

diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

E a proposta pedagógica da escola “deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas” (Art. 32) e ser construída “[...] de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar” (Art. 31, IV). Deverá também incorporar “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (Art. 32, § 2º, I) e “as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos

em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla” (Art. 32, § 2º, II).

Há vários outros dispositivos que aqui poderíamos elencar e que demonstram certo avanço em relação à realidade anterior, quando nem mesmo a modalidade existia. Com a outorga da Resolução em espelho, estabelece-se as Diretrizes Curriculares Nacionais e as responsabilidades para o seu cumprimento. Entretanto, como já apontamos em momento anterior, as incursões investigativas demonstram que os distanciamentos entre as práticas curriculares e as práticas culturais da comunidade quilombola (onde a escola está plantada) permanecem: ou por precariedade na infraestrutura das escolas, ou por carências na formação dos/as professores/as, ou por ausência de diálogos com a contextura sociocultural ou pelo velho preconceito que parece se acomodar nos bancos escolares.

Em verdade, cremos que uma possível saída reside na desconstrução do pensamento moderno (SANTOS; MENESES, 2009) que historicamente vem recorrendo a sistemas de distinções para separar o mundo, traçando linhas abissais que dividem a realidade social em dois universos distintos: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha”: “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível” (SANTOS, 2007, p. 71).

Para Santos, a ecologia de saberes representaria um caminho possível de combate à divisão moderna abissal responsável pela promoção da invisibilização de conhecimentos que se encaixam nos esboços que definem o que é ciência, o que é filosofia, o que é religião. E por não se encaixarem são concebidos pelo pensamento abissal moderno como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos. Convém ressaltar que a invisibilização cognitiva se configura automaticamente em invisibilização dos sujeitos.

### **Entre a sujeição e a subjetivação: buscando os modos de produção do sujeito**

Numa pequena obra publicada em 2007, com o título “O que é educação”, Brandão transcreve uma carta que teria sido enviada por um chefe indígena (dos Índios das Seis Nações) em resposta a convite feito pelos governantes de Virgínia e Maryland (Estados Unidos), com os quais havia assinado um tratado de paz, para que os indígenas enviassem alguns jovens às “escolas dos brancos”. Por contribuir com os nossos intuitos neste item, imitaremos Brandão e transcreveremos o documento, apesar de sua dimensão.

[...] Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração.

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

[...] Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros.

Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de

Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens. (p. 08-09).

Retornaremos à carta acima transcrita logo mais. Por ora, interessa-nos pensar (em linhas breves) as formas de subjetivação que transformam seres humanos em sujeitos. Conforme o professor Veiga-Neto (2016, p. 111), Foucault teria enumerado três possíveis processos para tal: “a objetivação de um sujeito no campo dos saberes”; “a objetivação de um sujeito nas práticas do poder que divide e classifica” e “a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo”. O primeiro modo teria sido trabalhado pelo filósofo francês no campo da arqueologia; o segundo, a genealogia fora a técnica escolhida para o intento, e para trabalhar o terceiro modo de subjetivação, Foucault transitou pelo campo da ética. Ainda segundo Veiga-Neto, para o filósofo francês, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (idem, ibidem).

Como se percebe, a morte do sujeito decretada por Foucault não significa que as pessoas não existem. O que Foucault faz, e aqui trilhamos por estradas desenhadas por Veiga-Neto (2016), é “dar as costas” para as concepções essencialistas de sujeito (“o sujeito desde sempre aí”). Compreender as maneiras como os sujeitos se constituem é tarefa substantiva em suas pesquisas: ele mesmo faz declaração sobre seu interesse pelo sujeito, que vale a pena transcrever: “Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Meu trabalho lidou com três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos” (apud DREYFUS, RABINOW, 1995, p. 231). Em razão disso, cremos ser possível afirmar que nos três domínios foucaultianos (arqueologia, genealogia e ética), subjetivação e sujeição são processos imbricados: primeiro porque os sujeitos fazem parte de uma cultura; segundo (em verdade, uma decorrência do primeiro), há atravessamentos entre os sujeitos: não é possível, parece-nos, pensar, mesmo no terceiro domínio (ética), uma subjetivação independente, assintomática aos condicionamentos socioculturais.

Este nosso entendimento parece encontrar guarida em Frédéric Gross (editor da obra *A hermenêutica do sujeito*) para quem “de resto, o indivíduo-sujeito emerge tão-somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição, segundo duplicações, ao sabor da história, que mais ou menos se recobrem” (apud FOUCAULT, 2006, p. 637).

O cuidado de si, as técnicas de si ocuparam Foucault notadamente no terceiro domínio: há ricas discussões a respeito nos livros *A hermenêutica do sujeito*, já citado, e *A coragem da verdade*. No primeiro, Foucault inicia as suas reflexões a partir do diálogo de Sócrates com Alcibíades. Nele, o intuito do filósofo grego é mostrar as fragilidades da educação do discípulo, que ficara sob a responsabilidade de Péricles e que, por sua vez, a confiou a um velho escravo (Zópiro da Trácia). Alcibíades era aquele que desconhecia sua ignorância; mas, pela posição de seus pais na sociedade grega da época, estava destinado a assumir função importante no governo. Sócrates, então, com o intuito de estimulá-lo a preparar-se para as tarefas que o aguardavam, incita-o a cuidar de si mesmo. Portanto, o cuidado de si, no “Alcibíades”, está vinculado ao exercício político, ao cuidado do outro por intermédio das atividades próprias de quem governa.

Na sequência, Foucault investiga o exercício do cuidado de si nos períodos helenístico e romano. De acordo com o filósofo (2006, p. 12), “a incitação a ocupar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou, creio, um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto”. As práticas, não obstante, contrariamente ao que se constata no Alcibíades, não estão voltadas para o exercício de uma profissão ou para a ocupação de determinado cargo no governo, mas para que o indivíduo “[...]”

possa suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam atingi-lo” (2006, p. 115).

Há diferenças na aplicação das práticas de si entre epicuristas, estoicos e cínicos. Porém, para o alcance de nossos propósitos, importa-nos enfatizar a dimensão cultural que corporifica as atividades do cuidado de si, tanto no “Alcibíades” quanto nos períodos helenístico e romano. Nossa defesa é que, mesmo que no “Alcibíades”, a preocupação do cuidado de si volte-se para os “bem-nascidos”, haja vista a necessidade de preparação do indivíduo para o exercício do governo, não se desvincula da dimensão cultural, vez que compõe os modos de fazer e de existir, ainda que destinado a determinado grupo social.

Nos períodos helenístico e romano, a dimensão cultural é evidenciada de modo incontestado, assim nos parece, ainda que a segregação se mantenha: “ora o pertencimento a um grupo fechado - este era o caso, em geral, dos movimentos religiosos -, ora a capacidade de praticar o *otium*, a *skholé*, o ócio cultivado, o que representava uma segregação de tipo mais econômico e social” (FOUCAULT, 2006, p. 157).

Acreditamos que as rápidas linhas traçadas até aqui viabilizam o nosso retorno aos trechos da carta transcrito acima (BRANDÃO, 2007). Naquele documento, o chefe dos Índios das Seis Nações, ao recusar a proposta dos líderes políticos de Virgínia e Maryland, recorre à seguinte justificativa: “[...] aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa”. E conclui: “[...] para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens” (p. 09).

Depreende-se daí que a educação (melhor seria: os diversos modos de educar), ainda que se processe sustentada no cuidado de si, não se desligará das práticas culturais erguidas e que erguem determinada comunidade e os sujeitos que a ela dão sentido e que dela e nela significam, apreendem as significações e a significar. Esta nossa defesa não tem como fito reduzir a relevância do cuidado de si para o processamento de uma subjetividade (movente) mais ciente de si mesma. A ideia que nos embala é apenas negritar a relevância do contexto sociocultural nos modos pelos quais o sujeito efetiva as práticas de si: as ferramentas, as técnicas e os procedimentos utilizados no cuidado de si encontram-se na contextura sociocultural que o sujeito atravessa e que o atravessam.

Considerando a escola, convém sublinhar que os conteúdos que ela seleciona, explora e valoriza “[...] não são, com efeito, somente saberes no sentido estrito. São também conteúdos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização” (FORQUIN, 1993, p. 147). Aqui, obviamente, cabem algumas questões: 1) De onde são extraídos esses saberes? Quem os define como válido? Quais atitudes morais e sociais devem ser consideradas “referenciais de civilização”?

Em relação à Educação Escolar Quilombola, Brasil (2012, Art. 34) destaca que “o currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas [...]”. Não obstante, as investigações acadêmicas desdobradas em escolas localizadas em comunidades quilombolas, como já citado, demonstram a ausência de diálogos entre as práticas curriculares daquelas unidades de ensino e as práticas culturais do quilombo: para Dilmar Luiz Lopes (2012, p. 219), “urge a transformação e construção de uma perspectiva política, pedagógica que promova o compromisso com os saberes práticos dos quilombos, amparado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”; Maroun, que sediou suas investigações na Comunidade Quilombola de Santa Rita do Bracuí, além de concluir que na escola não se aprende a ser quilombola, percebeu a ausência da comunidade no contexto escolar; Gonçalves (2013) move-

se pelos meandros dos processos de construção identitária e pelos vínculos que tais processos estabelecem (ou não) com as práticas escolares. Para essa pesquisadora, “em relação ao reconhecimento da identidade quilombola, a pesquisa revelou que a escola não contribui ainda para a constituição dessa discussão no currículo” (p. 205).

### **Finalizando a conversa**

Compreendemos educação (também a formal) como processo movente, inquieto – flutuante. Também como instrumento tanto de sujeição como de subjetivação daqueles/as que entram na escola e dão sentido e significado à ação pedagógica/curricular, sejam eles/elas pais/mães, estudantes, professores/as ou mesmo representantes da comunidade local, vez que, ao instalar-se em determinado lugar, ainda que não queira, mesmo sem ciência disso, a escola altera os modos de existir daquela realidade e tem suas maneiras de agir atravessadas pelo contexto sociocultural onde está plantada.

Quando pensamos nas comunidades quilombolas, mesmo que não as compreendamos como grupos isolados e não afetados por outros modos de existir, o entendimento e diálogo íntimo com a textura sociocultural ganha ainda mais relevância: porque grande parcela desses grupos encontra-se um tanto afastada das comunidades vizinhas e localizada na zona rural – o que assegura a conservação de certas práticas culturais que os marcam historicamente; porque os preceitos legais assim o determinam (e eles são resultantes de lutas históricas); porque (e mais importante) vivemos em um país no qual o racismo é um fato incontestável; por isso, precisamos utilizar de todas as ferramentas possíveis para combatê-lo – e deve-se exigir da escola um lugar na vanguarda desta luta.

Iniciamos estas discussões com o intuito de refletir sobre a necessidade imperativa de imbricamento entre as práticas culturais quilombolas e os currículos das escolas localizadas naqueles territórios como condição relevante à formação de sujeitos. Vimos que as práticas escolares/curriculares, e a carta do chefe dos Índios das Seis Nações comprova isso, funciona como instrumento tanto de sujeição quanto de subjetivação daqueles/as que as vivenciam. Todavia, é possível que, na escola, esse processo (sujeição/subjetivação) transcorra a partir de um trabalho em que o sujeito olhe para si mesmo e o faça não em direção ao individualismo, mas a partir da utilização de técnicas que o levem ao cuidado de si mesmo – o que conduziria ao cuidado do outro. Em se tratando da Educação Escolar Quilombola, defendemos, as ferramentas e os procedimentos para a realização das práticas de si precisam dialogar intimamente com a realidade histórico-cultural do quilombo.

### **Referências**

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Resolução nº 08*, de 20 de novembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: outubro de 2012.

CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 87-103, 2008.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: reflexões e crítica*, v. 18, n. 03, p. 343-349, 2005.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de V. Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FORQUIN, J. -C. *Escola e cultura: as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1993.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GONÇALVES, T. A. V. *Tornar-se quilombola: política de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ)*. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2013. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem fronteira*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006b.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, v. 79, n. II, nov. 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

# CUIDADO DE SI: UN ACTO DE REFLEXIÓN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE DE MATEMÁTICA

Ana Duarte Castillo<sup>1</sup>  
Elizabeth Gomez Souza<sup>2</sup>

## Introducción

Como la mayoría de las matemáticas "dominantes" en nuestro mundo está oculta, los estudiantes necesitan desconstruir críticamente la manera en que esa matemática configura la realidad, para que puedan participar socialmente como ciudadanos informados y críticos en la construcción de una sociedad democrática y socialmente justa para La mayoría de la gente. Un ejemplo de cómo la matemática configura la realidad es:

¿Por qué tiene países que, a pesar de tener reservas petroleras, la energía es muy costosa para la mayoría de las personas?

¿Cómo es el funcionamiento de la distribución de alimentos en la región donde vivimos?

Para poder desconstruir la configuración antes mencionada, es necesario un tipo de profesor, en este caso un tipo de profesor de matemáticas. Es necesario un profesor reflexivo, capaz de examinar y reexaminar, regular y modificar constantemente tanto su propia actividad pedagógica como su práctica y, sobre todo, a sí mismo, en el contexto de esa práctica profesional. Las palabras clave de estos enfoques sobre la formación del profesorado son reflexión, autorregulación, autoanálisis, autocrítica, toma de conciencia, autoformación, autonomía.

Teniendo que para Michel Foucault, ser crítico es una manera de indicar en qué tipo de asunciones, qué tipo de familiar, no desafiado, modos de pensamiento no considerados. Mostrar que las cosas no son tan evidentes como parecen, percibir que lo que hoy es aceptado como evidente no lo será en el futuro (FOUCAULT, 2005). Entre ellos el cuidado de sí, que fue un concepto muy importante en la antigüedad.

La expresión "cuidado de sí mismo" es usada por Foucault para referenciar y traducir una noción compleja y rica que los griegos utilizaban para designar una serie de actitudes ligadas al cuidado de sí mismo, al hecho de ocuparse y de preocuparse consigo que es la de *epiméleiaheautoû*. Una de las primeras tareas que él plantea es la de separar esta la noción de *epiméleiaheautoû*, de otra noción característica al pensamiento occidental que es la de *gnôthi seautôn* - conocete a ti mismo. La *epiméleiaheautoû* es, ante todo, una actitud ligada al ejercicio de la política. Es decir, un cierto modo de encarar las cosas, de estar en el mundo, de practicar acciones, de tener relaciones con el otro; una cierta forma de mirar a sí mismo; de acciones que se ejercen de sí, para consigo mismo, que hemos asumido, para modificamos, purificamos, transformamos y transfiguramos.

Un ejemplo de la *epiméleiaheautoû*, son las cartas de Marco Aurelio (FOUCAULT, 2005) y cómo éste hace su examen matinal de conciencia. Teniendo que el examen de conciencia en la práctica estoica, como también en la práctica pitagórica, tenía dos formas y dos momentos, el examen de la noche, cuando enumeramos los hechos del día para hacer la medición de lo que deberíamos haber hecho; y el examen de la mañana, en que, por el contrario, nos preparamos para las tareas que deben hacer.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação em Ciências Matemáticas (UFPA), recebida em Convênio pela FE-Unicamp. Maestria en Educación, Enseñanza de la Matemática (UPEL, Venezuela, 2013). Professora da Universidad Nacional Aberta de Caracas-Venezuela (UNA). E-mail: [duarteann@gmail.com](mailto:duarteann@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda em Educação (FE-Unicamp). Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UEFS, 2012). Professora do IEMC-UFPA. E-mail: [elizabethmathematics@gmail.com](mailto:elizabethmathematics@gmail.com).

Por ello, el objetivo de este escrito académico es analizar el concepto de cuidado de sí, descrito por Foucault como un concepto que debe estar presente en el desarrollo profesional del profesor de matemáticas.

Ahora bien, entre las problemáticas es que durante la vida, y particularmente durante la vida profesional, en este caso la vida profesional de los profesores de matemáticas, independientemente del nivel de la escolaridad en que trabajan, enfrentamos muchos desafíos que generan en nosotros miedos, dudas, delirios, como Eduardo Galeano hace se refiere en el libro *Las venas abiertas de América Latina*. Muchas veces no estamos seguros de cómo lidiar con los sentimientos que nos invaden, de cómo controlar las pasiones, porque no hay espacios en este caso en las escuelas, ni tiempos para hablar, reflexionar y analizar esos sentimientos como un todo. Y mucho menos analizar y reflejar la práctica educativa y la tarea de enseñanza como un todo. Pero tiene experiencias documentadas como el Grupo de Sábado (GdS) en el contexto de Brasil, es espacios de discusión, donde no sólo están profesores de enseñanza Fundamental, campana investigadores de la universidad. El GdS es una comunidad de aprendizaje docente que fue fundada en 1999, de la que se profundizó más adelante.

Pero, esto espacios no se logran de la noche en la mañana, es necesario que los profesores tengan conciencia de su importancia para mejorar la práctica pedagógica; para lo cual Freire (1996) hace referencia a los siguientes:

la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, como práctica ética. No es algo externo a la actividad de enseñanza, sino algo intrínseco a ella. La lucha en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del alumno, a su persona, a su derecho a ser... (FREIRE, 1996, p. 64)

Por lo tanto, una de las muchas luchas es conseguir espacios de reflexión, formación, análisis, síntesis de la práctica docente. Pensar en la tesis que estoy desarrollando es, inevitablemente, recordar episodios de mi carrera académica que marcaron mi práctica como profesora y mi trabajo en la formación de profesores de matemáticas, donde cada uno de estos episodios ha sido repleto de obstáculos, miedos, inseguridades, además de muchos cuestionamientos filosóficos, políticos; pero al mismo tiempo un gusto de enseñar y una conciencia y dignidad de mi tarea educativa. Como escribe Freire:

la práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con personas, con niños, adolescentes o adultos. Participamos de su formación... Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento... Podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra la injusticia, para que los aprendices se sienten que se convierten en presencias notables en el mundo. (FREIRE, 1994, p. 52-53)

Es por lo expuesto hasta ahora que ser profesor, pero un profesor progresista, en este caso profesor de matemáticas, no es un trabajo, es un estilo de vida, porque entre las muchas cualidades que debe tener, es la amorosidad. Si no tiene amorosa con sus estudiantes y con el proceso de enseñar, el trabajo no tiene significado. El profesor progresista debe tener un 'amor armado', para poder sobrevivir las prácticas de su quehacer. Como son las injusticias, la indiferencia del poder público, expresada en la desvergüenza de los salarios, entre otros (FREIRE, 1994).

## Desarrollo

Las cualidades deben ser nutridas todos los días. Ser alimentado con humildad, con amor, con valentía, con tolerancia, con determinación, con seguridad, con alegría de vivir, como Freire (1994) refiere en su libro *Cartas a quien pretende enseñar* y como Foucault (2005) en su libro *Hermenéutica del sujeto* describe un concepto importante en la antigüedad, como es Cuidado de sí, haremos referencia específica a la clase 3 de febrero de 1982.

Sin recetas o guiones preestablecidos, como decía el poeta Antonio Machado en su famoso poema *Caminante en el hay Camino: Caminante, son tus huellas / el camino y nada más...* (MACHADO, s-f)

## Cuidado de sí

En la clase 3 de febrero de 1982, Foucault (2005) hace referencia a diversas cuestiones que tienen como punto de encuentro, el cuidado de sí. Estas cuestiones se refieren a: subjetividad y verdad, cuidado de sí y cuidado de los demás: una inversión de relaciones, la concepción epicurista de la amistad, la concepción estoica del hombre como ser comunitario y la falsa excepción del príncipe.

Ahora bien, al principio de la clase Foucault hace referencia fundamentalmente a Alcibíades, y como Sócrates le habla que debía ocuparse si consigo mismo, para poder gobernar la ciudad, para poder ocuparse con sus conciudadanos, En este apartado, el autor muestra la estrecha relación entre el cuidado de sí y la política.

Otro elemento de esta clase es el concepto de cultura que Foucault nos presenta, en un primer momento diversas condiciones que están incluidas en este concepto. Para posteriormente presentar que la cultura es una organización jerárquica de valores, accesible a todos, pero también ocasión de un mecanismo de selección y de exclusión; si llamamos cultura al hecho de que esta organización jerárquica de valores solicita del individuo conductas regadas, costosas, sacrificas, que polarizan toda la vida (FOUCAULT, 2005, p. 21).

En cuanto, las expresiones "prácticas de sí" y "cuidado de sí", están lejos de circunstanciar una especie de apaciguamiento del "sujeto -substancia", de la "perspectiva individual", y nos lanza de forma intensa y reiterada en el campo de las " las relaciones de saber -poder, en las que estamos sin duda involucrados. Para tanto, lejos de sugerir que el sujeto contemporáneo deba volver a sí mismo, a fin de descifrar sus estados de conciencia, características individuales, o incluso, rasgos de deseo, Foucault opone a tal procedimiento otras técnicas de sí -bastante distintas de las prácticas de confesión cristiana y del examen psicológico (o de tipo "psicologizante". Tal es el examen matinal de conciencia que hacía a Marco Aurelio como un cuidado de sí.

Ahora bien, la meditación hecha a Marco Aurelio ¿puede ayudar a partir de narrativas, en la reflexión que el profesor de matemáticas debe construir sobre su práctica? ¿Cómo un examen de conciencia contribuye en el desarrollo profesional del docente de matemáticas, para enriquecer su práctica a partir de reflexiones de su actuación en el proceso pedagógico?

Son interesantes estas interrogantes, porque ponen en evidencia la necesidad de que el profesor de matemática reflexione sobre su quehacer diario.

Estas preguntas son como habla Foucault, momentos en la vida donde la cuestión de saber que se puede pensar diferentemente de lo que se piensa, y percibir diferentemente de lo que se ve, es indispensable para seguir mirando o reflexionando (FOUCAULT, 2005).

Teniendo que las prácticas del cuidado de sí, tienen como objetivo común el de la conversión a sí mismo a partir del principio del bien, que debe ser buscado en el propio sujeto.

Podríamos resumir este punto en la fórmula de poder, en este caso las relaciones de poder que ejerce el profesor de matemática.

### **Desarrollo profesional docente**

En la mayoría de los artículos se habla de formación de profesores de matemáticas (FIORENTINI et al, 2002; FIORENTINI 2008, 2012; PONTE, 1992; D'AMBROSIO, 1993). En un trabajo reciente realizado por Fiorentini, Passos y de Lima, 2018, donde presenta los primeros resultados relativos a la primera fase del proyecto de investigación de ámbito nacional titulado *Mapeo y estado del arte de la investigación brasileña sobre el profesor que enseña Matemáticas* teniendo por objetivo (en el caso de las mujeres, en el caso de las mujeres, en el caso de las mujeres). A partir de los mapeamientos realizados en las 7 regiones, de los 858 trabajos que atendieron a las especificaciones de nuestro corpus, 30385 (35%) tuvieron como foco sólo la formación inicial de los profesores que enseñan Matemáticas. Pero en muchos, se habla bajo el desarrollo profesional del profesor de matemáticas, entonces cuál es la diferencia entre formación del profesor y desarrollo profesional de profesor de matemáticas? Para dar respuesta a esta pregunta revisamos un artículo que tiene veinte años donde Ponte (1998) hace referencia las diferencias entre formación y desarrollo profesional. En primer lugar, la formación está muy asociada a la idea de "frecuentar" cursos, mientras que el desarrollo profesional ocurre a través de múltiples formas, que incluyen cursos, pero también actividades como proyectos, intercambios de experiencias, lecturas, reflexiones etc.

En segundo lugar, en la formación el movimiento es esencialmente de fuera para dentro, cabiendo al profesor asimilar los conocimientos y la información que le son transmitidos, mientras que en el desarrollo profesional tenemos un movimiento de dentro hacia fuera, correspondiendo al profesor las decisiones fundamentales con respecto a las cuestiones que quiere considerar, a los proyectos que quiere emprender y al modo en que los quiere ejecutar. En tercer lugar, en la formación se atiende principalmente a aquello en que el profesor es carente y en el desarrollo profesional se presta especial atención a sus potencialidades. En cuarto lugar, la formación tiende a ser vista de modo compartimentado, por asuntos o por disciplinas mientras que el desarrollo profesional implica al profesor como un todo en sus aspectos cognitivos, afectivos y relacionales. Finalmente, la formación parte invariablemente de la teoría ya menudo no llega a salir de la teoría, mientras que el desarrollo profesional tiende a considerar la teoría y la práctica de una forma interconectada.

La finalidad del desarrollo profesional es hacer a los profesores más aptos para conducir una enseñanza de la Matemática adaptada a las necesidades e intereses de cada alumno ya contribuir a la mejora de las instituciones educativas, realizándose personal y profesionalmente.

Entonces, cuando hablamos de desarrollo profesional del profesor de matemáticas estamos incluyendo un proceso largo a lo largo de toda la carrera. Además, en el desarrollo profesional hay un importante elemento colectivo y un no menos importante elemento individual. Por un lado, el desarrollo profesional es favorecido por contextos colaborativos (institucionales, asociativos, formales o informales) donde el profesor tiene la oportunidad de interactuar con otros y sentirse apoyado, donde puede conferir sus experiencias y recoger informaciones importantes. No es casual que la realización de un proyecto es, normalmente, una actividad que involucra a todo un grupo de profesores. Uno de los contextos colaborativos más fuerte en Brasil referente a la Formación de profesores es el Grupo de los Sábados, organizado en la UNICAMP por el profesor Dario Fiorentini.

Fiorentini (2004), al discutir sobre el sentido y modalidades de trabajos colaborativos, cita algunos aspectos presentes en estudios y experiencias con grupos colaborativos: voluntariedad, identidad y espontaneidad; liderazgo compartido o corresponsabilidad de apoyo y respeto mutuo.

En esos contextos colaborativos va a aparecer las narrativas, debido a que son uno de los modos de ordenar las experiencias. Según McEwan y Egan (1998), "la narración es una capacidad humana fundamental, y es por eso que el papel que desempeña en la educación merece más atención" (p. 9). Una narrativa tiene sus raíces en la propia vida de las personas y, por esa razón, es una herramienta que les permite conocerlas y dar sentido a su propia experiencia. Según Chapman (2008), "dado que las historias que contamos reflejan quiénes somos y en lo que podemos transformarnos, ellas pueden proporcionar una base para recuperar, construir o reconstruir los significados de nuestras experiencias" (p. 17).

Este construir y reconstruir es lo que hacía Marco Aurelio en el libro *Meditaciones*, el fragmento del libro I, es el siguiente.

1. Aprendi com meu avô Verus: o bom caráter e a serenidade.
2. Da reputação e memória legadas por meu pai: o caráter discreto e viril.
3. De minha mãe: o respeito aos deuses, a generosidade e a abstenção não somente do agir mal, como também de incorrer em semelhante pensamento; mais ainda, a frugalidade no regime de vida e o distanciamento do modo de viver próprio dos ricos.
4. Do meu bisavô: o não haver frequentado as escolas públicas e ter desfrutado de bons mestres em casa, e ter compreendido que, para tais fins, é preciso gastar com generosidade.
5. Do meu preceptor: o não ter pertencido à facção nem dos Verdes, nem dos Azuis, nem partidário dos Grandes-Escudos, nem dos Pequenos-Escudos; o suportar as fadigas e ter poucas necessidades; o trabalho com esforço pessoal e a abstenção de excessivas tarefas, e a desfavorável acolhida à calúnia. (MARCO AURELIO, 2011, p. 6).

En la cita anterior podemos mirar cómo Marco Aurelio hacía una reflexión bajo las virtudes de cada una de las personas que estaban en su entorno. Y cada una de las virtudes las incorporaba a su práctica de emperador.

Ahora bien, el uso de narrativas en el proceso de formación de profesores es una tendencia que se apoya principalmente en los trabajos de Clandinin y Connelly (1995, 2000). En ese caso, son narraciones producidas por los involucrados en el proceso educativo, sean ellos estudiantes de profesores o profesores en servicio. En este contexto, las narrativas pueden ser consideradas como un medio de socializar las experiencias vividas en las diferentes áreas de formación. El texto escrito abre una instancia de comunicación que posibilita colocar conocimientos, experiencias, tiempos, espacios y sujetos en primer plano con los cuales y en que se constituyó el conocimiento cargado de significados. Estos aspectos del texto narrativo hacen posible entender las experiencias, la situación de la experiencia vivida, las continuidades y las interacciones que ocurren (CLANDININ Y CONNELLY, 2000).

### **Reflexión final**

A partir de este análisis hecho del concepto de sí, particularmente el examen de conciencia que hacía Marco Aurelio, se puede justificar filosóficamente los procesos de reflexión, especialmente en los profesores de matemáticas a partir de narrativas. En el caso de los profesores de matemáticas a partir de las narrativas (CHAPMAN, 2008, CLANDININ Y

CONNELLY, 2000, RINCÓN Y FIORENTINI, 2008). Y que ellos cambian su práctica pedagógica. Debido a que, el dominio de unas competencias reflexivas para la enseñanza relacionadas con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica, frente a otra visión técnica, dominante, y ciertamente más limitada, centrada de manera exclusiva en el dominio de competencias para la intervención

## Referencias

CHAPMAN, O. Narratives in mathematics teacher education. In: TIROSH, D.; WOOD, T. (Ed.), *The handbook of mathematics teacher education v. 2: tools and processes in mathematics teacher education*. 2008, p. 15-38.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. 1. ed. Barcelona: Laertes, S. A. de Editions

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. 2000.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, v. 4, n. 1, p. 10, 1993.

FIORENTINI, D. et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. *Educação em Revista*. n. 36, p. 137-159, 2002.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática*, v. 21, n. 29, 2008.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 18, 2012.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; DE LIMA, R. C. R. *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática*. 2018.

FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto: cursos del college de france, 1981-1982/lectures at the college de france, 1981-1982*. Ediciones Akal, 2005.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, E. H. *Las venas abiertas de América Latina*. Departamento de Publicaciones, Universidad de la República, 1972.

MARCO AURELIO. *Meditaciones*. Trad. R. B. Pellicer. Madrid: Gredos, 1990.

MCEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: MCEWAN, H.; EGAN, K (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Paraguay: Amorrortu, 1998. p. 236-259.

PONTE, J. P. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. 1992.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. *Disponível a*, v. 20, 1998.

RINCÓN, J. P. A.; FIORENTINI, D. *Aprendizagem docente no estágio transdisciplinar: o caso da Faculdade de Educação da Unicamp*. Coleção do V Seminário Nacional de Histórias e Investigações de/em Aulas de Matemática. 2015.

## 21º COLE – ARTIGOS

### IMAGENS DE MENINA: LIVROS DE LITERATURA INFANTOJUVENIL DE TRÊS ESCRITORAS

Priscila Kaufmann Corrêa<sup>1</sup>

Este trabalho apresenta imagens de meninas, selecionadas de livros de literatura infantojuvenil de três escritoras do século XIX e XX: a Condessa de Ségur (França), Louisa May Alcott (EUA) e Maria Clarice Marinho Villac (Brasil). A partir de cada livro, foram criadas ilustrações, que trazem a representação de meninas da elite em cada um dos três países. No caso dos livros da Condessa de Ségur são crianças da aristocracia francesa, nos de Louisa May Alcott são meninas da burguesia norte-americana e nos de Maria Clarice Marinho Villac são crianças da aristocracia patriarcal brasileira.

Cada uma das escritoras produziu diferentes livros, trazendo à tona as histórias de meninas e jovens, que são peraltas e rebeldes. Em cada momento os adultos estão presentes, indicando e orientando para que as crianças e jovens sigam pelo caminho tido como reto, adequado nos padrões destas elites.

Para o presente estudo foram selecionados os livros “*Les vacances*”<sup>2</sup> (1859), da Condessa de Ségur, “*Little women*”<sup>3</sup> (1868), de Louisa May Alcott e “*Clarita no colégio*” (1945), de Maria Clarice Marinho Villac. As primeiras edições de seus livros foram ricamente ilustradas, trazendo as imagens de meninas e jovens em diferentes situações. Essas ilustrações trazem uma representação de como são essas crianças e jovens, especialmente do sexo feminino. Segundo Chartier (2002, p. 17):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem as utiliza.

Neste sentido, a representação visa atuar sobre a subjetividade do indivíduo para que ele aceite, de maneira autoritária, a organização social e seus projetos, sejam eles políticos, sociais ou educacionais. Tais representações são construídas por um grupo que auxilia na constituição de sua identidade social e, ao mesmo tempo, as apresenta e difunde entre outros grupos, que podem se identificar, resistir ou rejeitar tais representações.

As representações são símbolos e as imagens, seja pela ilustração, seja pela narrativa, trazendo as vivências destas personagens da elite e o que é esperado da educação de meninas e jovens. Ao atentar para as ilustrações, nota-se as expectativas em torno destas crianças e jovens e como devem se portar em diferentes espaços, seja em casa, na fazenda ou no colégio. Passemos, pois às obras e algumas ilustrações de cada uma delas.

#### Livros e imagens

*Les vacances* é um dos títulos que fazia parte da *Bibliothèque rose* da editora Hachette que era vendida em quiosques das estações de trem francesas. *Les vacances* tinha 345 páginas e 40

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [prikco@gmail.com](mailto:prikco@gmail.com).

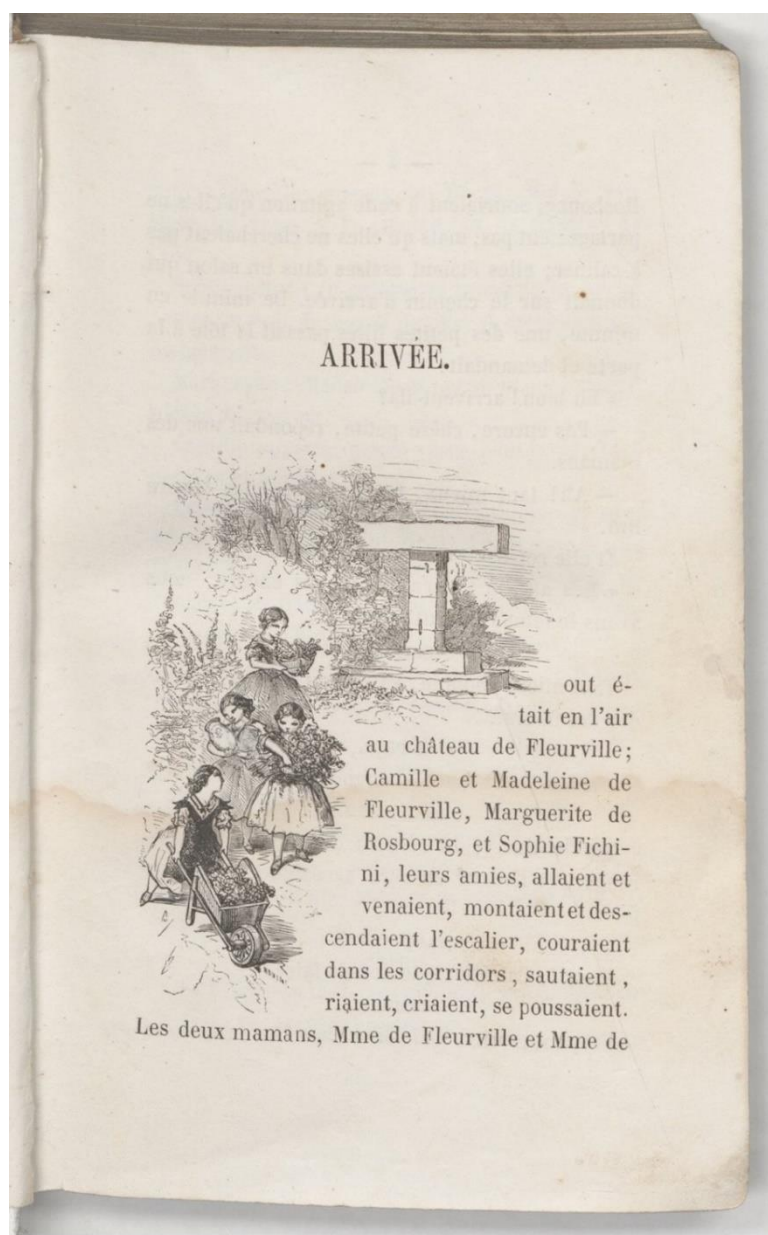
<sup>2</sup> *As férias*.

<sup>3</sup> *Mulherzinhas*.

ilustrações. O ilustrador era Bertall o pseudônimo de Albert Amoux, que se formou em desenho trabalhando no atelier de Drolling. Fez ilustrações para várias editoras, entre elas, a Hachette.

No livro há e reunião de uma mãe viúva, suas duas filhas, outra mãe que supostamente era viúva, com sua filha e uma menina que é acolhida por essa família. No início do livro as quatro meninas querem arrumar os quartos com flores em vasos para receber os três primos e seus pais.

Na imagem abaixo vemos quatro meninas carregando flores em cestas, vasos e um carrinho de mão com flores. Elas têm atrás um jardim repleto de flores e arbustos, típicos das mansões aristocráticas da França. As meninas possuem vestidos de manga curta e saias rodadas, usando sapatos e com os cabelos bem presos em tranças. Trata-se de um meio aristocrático, que é difundido pelas imagens e pela narrativa do livro. As meninas precisam ser bondosas, gentis e saber conversar com os primos e demais adultos e estão contentes em receber os familiares.



Source gallica.bnf.fr / Ville de Paris / Fonds Heure Joyeuse

Condessa de Ségur, *Les vacances*, p. 3, 1861, por Bertall.

*Little women*, por sua vez, apresenta uma família, de característica mais próxima da organização burguesa, composta por quatro irmãs, sua mãe e sua babá. O pai está distante, como capelão da Guerra Civil, retornando ao final da primeira parte do livro.

A primeira edição foi publicada com o título *Little women or Meg, Jo, Beth and Amy* pela editora Roberts Brothers. Foram impressos dois mil livros dessa primeira versão, que tinha encadernação de capa dura revestida com tecidos nas cores verde, roxa e terracota. O livro possui 341 páginas e com quatro ilustrações de May Alcott, irmã de Louisa May Alcott. Ela gostava de pintar e até estudou por algum tempo em Paris e ganhou um prêmio por fazer cópias de William Turner.



Louisa May Alcott, *Little women*, 1868, p. 05, de May Alcott.

A ilustração deste livro traz a mãe sentada em uma poltrona, uma das marcas de uma casa burguesa. A mãe possui um cabelo arrumado, bem como as filhas, que possuem vestidos longos e saias rodadas, com laços e botões. Apenas a criança mais nova possui um vestido mais curto.

Atrás da poltrona a um quadro, um resquício da vida uma passagem da aristocracia para a vida burguesa, que aprende a consumir arte. As jovens rodeiam a mãe, com ar carinhoso, gostando de ficar próxima da matriarca.

Já em *Clarita no colégio*, Maria Clarice Marinho Villac apresenta uma família mais próxima da organização patriarcal com os avós maternos, os pais, tios e muitos empregados. Estes últimos constituem parte da família, pois estão presentes nas atividades dos demais membros e interferem em seus afazeres e são filhos de pais que foram escravizados. Eles vivem nas fazendas, eventualmente com algum salário. No colégio também há empregadas negras, que realizam os trabalhos domésticos, como a alimentação, a lavagem de roupas e limpeza.

O livro *Clarita no colégio* foi impresso pela editora Cristo-Rei com 210 páginas e 17 imagens. O ilustrador Manuel Romano, conhecido como o caricaturista Manolo, que nasceu em Campinas (SP) e trabalhou em diferentes periódicos. Ele foi contratado por Maria Clarice, que mostrou fotografias para que fizesse as imagens.



Maria Clarice Marinho Villac, *Cláríta no colégio* 1945, p. 05, de Manolo.

Na ilustração há a criança sentada no escritório da diretora, para refletir sobre sua conduta de correr no pátio. Ao lado do banquinho há um armário repleto de livros e com portas de vidro, que protegem objetos que trazem o conhecimento. Clarita está sentada com um vestido de saia rodada e com sapatos e meias. Seu cabelo é curto e seu olhar é de insatisfação.

Cada imagem traz um pouco do comportamento destas meninas e jovens, com olhares e maneiras de estar. Meninas exemplares caminham com alegria ou têm um olhar amoroso para a mãe ou podem ter um ar desgostoso por ter de sentar num banquinho no escritório da diretora. Essas ilustrações, que caminham lado a lado com a história dos livros, permitem identificar como a representação de meninas e jovens foram sendo construídas ao longo do tempo e como

permanecem em nossos dias, uma vez que os livros continuam sendo produzidos, inclusive sendo traduzidos para vários países no mundo.

### **Considerações finais**

As representações das meninas e jovens trazem, por meio das ilustrações, apresenta os espaços e vestimentas femininas existentes naquele tempo. São crianças de uma elite aristocrática, burguesa e patriarcal cuja expectativa era de uma determinada maneira de se vestir e se comportar. Se as meninas e jovens eram travessas e rebeldes, adultos precisavam indicar a maneira mais adequada. Os corpos precisam ser disciplinados para que sejam apropriadas a cada situação e lugar. As imagens, que caminham em consonância com as histórias, trazem o que é esperado para essas personagens e também para seus leitores.

É preciso atentar que tais expectativas já não podem ser as mesmas na contemporaneidade. Novos olhares devem ser lançados e perceber em que medida tais representações devem ser alteradas ou rejeitadas.

### **Referências**

ALCOTT, Louisa May. *Little women: or Meg, Jo, Beth and Amy*. Boston (EUA): Roberts Brothers, 1880, Disponível em: <<https://archive.org/details/littlewomenormeg00alcoiala>>. Acessado em: 12 de dezembro de 2015.

CHARTIER, Roger. Mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1991, p. 173-191.

COMTESSE DE SÉGUR. *Les vacances*. Paris: Hachette, 1861. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6577519b/f7.image>>. Acessado em: 25 de novembro de 2015.

PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2009.

VIOLETA MARIA. (Maria Clarice Marinho Villac). *Clarita no Colégio*. São Paulo: Cristo-Rei, 1945.

# O TEXTO LITERÁRIO: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

Sandra Zely Alves Silva Laranjeiras<sup>1</sup>  
Maria Helena da Rocha Besnosik<sup>2</sup>

## Introdução

O texto literário é – pela complexidade inerente às literaturas de modo geral – um espaço aberto a diferentes diálogos nos quais poderemos reconhecer, ainda que em caráter de inferência, situações de resistência incorporadas às tramas e aos personagens. Surge, então, daí, o nosso objeto de análise: a categoria resistência nos espaços da literatura, a partir de dois textos: o Romance “Hibisco Roxo” de Chimamanda Ngozi Adichie e o Conto “Pai contra mãe” de Machado de Assis, analisada à luz da Teoria Crítica, principalmente as contribuições de Theodor Adorno, no tocante à arte. Propomos discutir o quanto o texto literário tem sido tomado tanto pelo autor, quanto pelo leitor como local de inferência e reflexão sobre a resistência às barbáries do mundo civilizado.

Este estudo é fruto das ações extensionistas desenvolvidas no Projeto de Extensão – Leitura Itinerante: uma alternativa de formação de leitores, vinculado ao Núcleo de Leitura Multimeios da Universidade Estadual de Feira de Santana na Bahia. Esses ambientes de formação têm nos oportunizado refletir sobre o papel do texto literário no sentido estético e formativo. Assim, gerou-se em nós o interesse de desenvolver este trabalho que buscamos inscrever na possibilidade de se tomar a obra de arte como espaço de resistência, mais especificamente, o texto literário. O que pode a literatura? Que poder esta evoca com forças de nos deslocar para outros mundos e, ao mesmo tempo, de nos devolver para o nosso com percepções mais aguçadas?

Refletindo sobre tais questões, tomamos como referência a Teoria Crítica da sociedade a fim de análise dos textos abordados, partindo do contraponto de muitos ditos, de diferentes pontos de vista, numa tentativa de dizer que é possível sim, por meio da arte, questionar a nossa própria realidade. É possível falarmos de um passado que ainda se faz presente, é possível falarmos de homens e mulheres com suas especificidades, é possível falarmos de outros mundos, de outras vidas, é possível incomodar o leitor e assim, tirá-lo da zona de conforto e enveredá-lo por outros universos mais amplos e abertos a possíveis transformações.

Como já sinalizado nos debruçaremos sobre dois textos ficcionais: um Conto de Machado de Assis “Pai contra mãe” publicado no século XIX e o Romance de Chimamanda Ngozi Adichie “Hibisco Roxo” publicado no século XXI. Estas obras não serão tomadas como objetos de comparação. O que elas nos atêm como relevância são as singularidades que cada uma traz inscritas em um tempo, lugar, costumes, valores que certamente conduzem o leitor a pensar no cotidiano dos personagens, na inserção desses sujeitos em uma determinada realidade carregada de contradições que fazem parte das sociedades modernas. E aí perguntamos: como essas obras se inserem enquanto espaços de resistência? Por que pensar a literatura no viés desses espaços?

## A Teoria Crítica e a literatura como espaço de resistência

A arte como forma de resistência é referendada por Adorno (2001) em “A arte é alegre?”, quando ele lança suspeitas sobre o que há de verdadeiro na “alegria” da arte e, se há alegria,

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

<sup>2</sup> Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

como poderia ser interpretada enquanto resistência a um mundo flagelado por barbáries impostas pelo mundo objetivo. Se a autenticidade da alegria da arte morre em contextos de barbáries, se lhe inibe a criação, o que pode a obra de arte e mais especificamente o texto literário, nos colocando diante de realidades a serem pensadas e analisadas?

Reportando-se à resistência da arte, Adorno suscita também a possibilidade, mesmo que trivial, da alegria que a caracteriza na sua essência, não aos conteúdos, abordagens, mas àquilo que se opõe, pois estes ao serem administrados, não propõem liberdade criativa mediante a “mera existência que contradiz e a que opõe resistência” (p. 12).

Importa ressaltar que Adorno (2000) nos alerta que o processo de emancipação dos sujeitos se dá pela resistência e pela autonomia. O texto literário pode se constituir esse espaço, uma vez que ao adentrarmos na linguagem ficcional que emerge de uma dada realidade, nós, leitores, temos a oportunidade de conhecer lugares, pessoas, vidas, conflitos, costumes que fazem um contraponto às nossas próprias vidas.

A Teoria Crítica possibilita à contemporaneidade a visão de estética enquanto campo privilegiado de conhecimento acerca da experiência subjetiva humana, pensando desta forma, também, a literatura. Para a Teoria Crítica, cujo objetivo é tomar a realidade e analisá-la, dialeticamente, com vistas a superações de forças que se oponham à emancipação e à liberdade, a obra literária é capaz de produzir efeitos de análise acerca das manifestações sociais e suas movimentações subjetivas, por isso mesmo, de resistência.

### **“Pai contra mãe” e as possíveis formas de resistência**

Machado de Assis nos apresenta em “Pai contra Mãe” uma sociedade escravocrata, marcada por violência e opressão, retratando, também, o opressor, o oprimido, a escravidão, o poder. Opta por iniciar o seu texto descrevendo os instrumentos de tortura utilizados no período da escravidão e o ofício de capitão do mato.

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha-de-flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado (p. 303).

Percebemos uma tentativa de situar o leitor sobre o que vai tratar a sua narrativa. Depois, passa a relatar a história de Candinho que se torna um capitão do mato em função da necessidade de sobreviver conforme situações dadas aos menos favorecidos no Brasil de então, sem condições de conseguir um outro emprego:

Cândido Neves, - em família, Candinho, - é a pessoa a quem se liga a história de uma fuga, cedeu à pobreza, quando adquiriu o ofício de pegar escravos fugidos. Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade (...) (p. 304).

Candinho se casa e vai morar com a esposa na casa da tia dela. Passado pouco tempo a sua mulher fica grávida. Quando a criança nasce, eles com muita dificuldade percebem a impossibilidade de criar o filho em função da pobreza. Candinho, estimulado pela tia, pensa em deixar o filho na roda dos enjeitados, entretanto no caminho vê a escrava que está sendo procurada. Ali, ele enxerga a possibilidade de conseguir algum dinheiro e adiar a entrega do

filho para a adoção. A escrava está esperando um filho, porém Candinho se investe de algos e consegue pegá-la; ela se rebela, grita, pede compaixão. Candinho, entretanto, está surdo ao seu lamento, à sua luta e entrega-a ao patrão. Na luta, Arminda aborta o filho e Candinho retorna para casa com a consciência de que fez o melhor para a sua família.

No desenvolver da trama podemos perceber que a resistência às condições sociais vai sendo percebida, conforme apresentação das personagens. Abaixo, as analisaremos de acordo com a perspectiva de Adorno (2000) de resistência como ação/reação à dominação, à castração da liberdade e da autonomia:

- As personagens Cândido, Clara, Mônica, tia de Clara, o dono da farmácia, apresentam resistência negativa, quando aceitam o que lhes é imposto sem contestação ou reação, sem consciência das injustiças sociais;
- O dono da escrava apresenta resistência nula, pois simboliza os interesses dos que detêm o poder, a dominação;
- Já Arminda, a escrava, apresenta resistência positiva, pois reage à sua condição de escravizada, fugindo e brigando pelo seu direito de ser livre, de ser mãe:

Arminda voltou-se sem cuidar malícia. Foi só quando ele, tendo tirado o pedaço de corda da algibeira, pegou dos braços da escrava, que ela compreendeu e quis fugir. Era já impossível. Cândido Neves, com as mãos robustas, atava-lhe os pulsos e dizia que andasse. A escrava quis gritar, parece que chegou a soltar alguma voz mais alta que de costume, mas entendeu logo que ninguém viria libertá-la, ao contrário. Pediu então que a soltasse pelo amor de Deus. (p. 312)

Este conto de Machado nos coloca em um lugar e em um tempo que não passou. Ele, ao trazer o tema da escravidão, visto sob várias óticas pelos personagens, deixa para o leitor o espaço da reflexão em um contexto muito adverso e cheio de dificuldades. Que personagem é Candinho que também é pobre, oprimido, mas se reveste de opressor para poder ter um reconhecimento da sua família? O autor coloca o leitor diante de um dilema, como o título do próprio texto diz “Pai contra mãe”. A leitura desse conto na atualidade convoca o leitor a situar-se num tempo e num contexto, ora distante, mas vívido. E nos perguntamos: O que pode a literatura frente a essa realidade?

### **Hibisco Roxo: Como resistir às ações do colonialismo?**

No livro de Chimamanda “Hibisco Roxo” nos deparamos com uma detalhada apresentação de um país Africano, a Nigéria, sob a colonização branca, nos mostrando a violência, a opressão, o fanatismo religioso, o preconceito e a resistência.

A história gira em torno de uma família financeiramente bem sucedida, um pai empresário, extremamente religioso ligado ao catolicismo, que rejeita a religião da sua família, as tradições do seu povo. A aculturação religiosa e o que surge daí é quase sempre o centro dos conflitos:

As coisas começaram a se deteriorar lá em casa quando meu irmão, Jajá, não recebeu a comunhão, e Papa atirou seu pesado missal em cima dele e quebrou as estatuetas da estante. Havíamos acabado de voltar da igreja. Mama colocou as palmas molhadas de água benta sobre a mesa de jantar e foi para o segundo andar da casa trocar de roupa. Mais tarde ela amarraria as palmas na forma de cruzeiros e penduraria na parede ao lado da foto com moldura dourada da nossa família. (p. 6)

Kamili é a personagem central que vai narrar-se a partir de conflitos familiares, políticos, sociais. O pai, dono de um jornal que questiona o sistema vigente, mas ao mesmo tempo um homem extremamente conservador; uma mãe que aceita, aparentemente, todas as regras impostas por uma sociedade machista e conservadora; dois filhos, um menino e uma menina, que sofrem na tentativa de compreender-se e à sua história frente a tantos conflitos:

[...] nosso entregador trazia quatro edições de cada um dos principais jornais todas as manhãs, por ordem de Papa. Lemos o Standard primeiro. Só ele publicara um editorial crítico, pedindo que o novo governo militar rapidamente implementasse um plano de retorno à democracia. Papa leu um dos artigos no Nigéria Today em voz alta. Era uma coluna escrita por um homem que insistia que chegara mesmo a vez do presidente militar, já que os políticos haviam perdido o controle e nossa economia estava uma bagunça. (p. 31)

Não gosto de mandar vocês na casa de um pagão, mas Deus vai protegê-los – disse Papa. Papa foi para a sala de estar. Ouvi mais vozes, mais gente entrando para dizer “Nnu nu” e reclamar de como a vida era dura, de como não podiam nem comprar roupas novas para seus filhos naquele Natal. (p. 69)

O final do romance surpreende o leitor, ao buscar a ruptura com este modelo conservador de sociedade moldado tão ao gosto do colonizador branco.

Analisando a questão da resistência em *Hibisco Roxo* podemos perceber:

- A resistência positiva: Kambili, Jajá, Mãe, Tia, quando se opõem às opressões advindas da relação com o pai autoritário e buscam caminhos alternativos para suas vidas.
- Resistência negativa: Pai, quando se coloca a serviço da religião do colonizador, negando suas tradições.
- Resistência nula: Capitalistas, tanto os nativos quanto os representantes do colonizador;
- Resistências atravessadas, as contradições, pois as tensões dão espaços para superação.

Chimamanda nos transporta para uma Nigéria nos dias de hoje, moderna, com traços de uma colonização que se impõe mudando valores, costumes, enfim, a cultura. Um mundo agora civilizado. Como nos assinala Adorno (1995, p. 119) a partir da referência de Freud “de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório”. Ou seja, a própria barbárie. A obra nos põe frente às contradições da própria civilização.

Podemos, então, indagar: O mundo assolado por barbáries pode ser ressignificado artisticamente como espaço de resistência?

## Considerações

Os textos em questão são impactantes a princípio, pois põem o leitor diante de situações que provocam uma reflexão, nos convidando a sairmos da nossa zona de conforto e nos posicionarmos frente às suas evocações. É a literatura que ultrapassa os limites de não aceitar o mundo como ele é e se torna ponto de partida de sua reconstrução. São obras que mobilizam as nossas emoções, sentimentos, e não dá para sorrir. Como nos chama atenção Adorno (2001, p. 15-16) “Não dá para rir disso” quando se refere à arte que trata do sofrimento passado pelos judeus no holocausto, uma vez que ele afirma que “a arte, que não é mais possível se não for reflexiva, deve renunciar por si mesma à alegria”.

No percurso da leitura nos deparamos com as barbáries produzidas pela escravidão e pela colonização branca na Nigéria. Os dois textos publicados em períodos distintos, ou melhor, em séculos diferentes, se encontram na necessidade de mostrar ao leitor acontecimentos que não podem e nem devem ser esquecidos.

O texto literário como arte propõe ao leitor uma entrada despojada no mundo da ficção, mas ao mesmo tempo este leitor tem uma história e uma experiência que no encontro com o texto faz o necessário confronto, estabelecendo conflitos nos pontos de vista.

É importante ressaltar que Adorno nos alerta que o processo de emancipação dos sujeitos se dá pela resistência e pela autonomia. O texto literário pode se constituir nesse espaço, pois ao adentrarmos na linguagem ficcional que parte de uma dada realidade, nós, leitores, temos a oportunidade de conhecer lugares, pessoas, vidas, conflitos, costumes que fazem um contraponto com as nossas próprias vidas.

### Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Hibisco Roxo*. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ADORNO Theodor W. A arte é alegre? In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Alvares Soares; PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica, Estética e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ASSIS, Machado de. Pai contra Mãe. In: \_\_\_\_\_. *Contos Escolhidos*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

# CLUBE DE LEITURA DESIGUAIS: A EXPERIÊNCIA DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES

Rita de Cassia Brêda M. Lima<sup>1</sup>

## Tessituras iniciais

A formação de leitores vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores de várias áreas do conhecimento, bem como tem inquietado educadores e bibliotecários. Assim, pensar a leitura como prática cultural é reconhecer sua importância e funcionalidade para além dos espaços escolares.

A leitura e, mais especificamente, a literatura, segundo Cândido (2004), “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Comungando com as ideias defendidas por Chartier (1994), Cândido (2004), Petit (2009), Maria (2016) sobre a necessidade de investimento na formação de comunidade de leitores é que surgiu o Clube de Leitura Desiguais.

O Clube de Leitura se constitui na reunião de pessoas de interesses comuns, que, de forma organizada, combinam e definem em ler um mesmo livro, crônica, conto, ou outro material desejado, em um determinado período (pode ser semanal, mensal) e, em seguida, dialogar sobre o texto lido. A experiência aqui compartilhada refere-se ao Clube de Leitura Desiguais situado na Escola Estadual Juiz Jorge Faria Góes em parceria com o Núcleo de Leitura Múltiplos da UEFS. Esta experiência se ancora no tripé ensino, pesquisa e extensão que vem balizando as ações dos membros do referido Núcleo e a criação do Clube de Leitura Desiguais. Tal ação integra as metas almejadas pela parceria UEFS e a Escola Estadual Juiz Jorge Faria Góes que visam a constituição de uma comunidade de leitores na escola, bem como pela defesa por ações de fomento e formação de leitores para além dos espaços formais de ensino, conseqüentemente, na luta pela instituição de políticas efetivas de formação de leitores.

O Clube de Leitura enquanto estratégia de formação de leitores tem como objetivos: Desenvolver práticas culturais com foco na formação de leitores; Criar uma comunidade de leitores; Compreender a literatura como direito universal; Ampliar o repertório literário dos alunos; Conhecer e dialogar sobre autores e obras e desenvolver ações de integração entre os alunos, tendo a literatura como eixo interdisciplinar e formativo.

A metodologia basilar do Clube de Leitura tem sido os Círculos de Leitura. São princípios dessa metodologia o diálogo, o respeito aos diferentes, a confiabilidade no potencial dos envolvidos e a escuta atenta e sensível. Os Círculos de Leitura são espaços formativos em que há um leitor-guia responsável pela escolha e mediação do processo de leitura. Após a leitura do texto ou obra, a palavra é franqueada aos presentes que, de forma livre e espontânea, socializa suas opiniões, compreensões, dúvidas, inquietações e descobertas propiciadas pela leitura do material previamente escolhido. Como ação que visa a formação de leitores, não há durante a realização dos encontros exigências de fala e ou participação, no entanto, cada membro solicita sua participação quando se sente confortável para tal, visto que as decisões são compartilhadas e assumidas *a priori* pelo grupo e, no dia agendado, sentados em círculos, cada membro apresenta aspectos da obra ou as considerações tecidas acerca do material lido.

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. E-mail: [rbredalima@yahoo.com.br](mailto:rbredalima@yahoo.com.br).

## Diálogos sobre leitura...

*“No mundo contemporâneo, o conceito de verdadeira democracia passa pelo decisivo investimento na formação de leitores”*  
(MARIA, 2016, p. 27)

Muitos estudiosos da leitura e da formação de leitores já consensuaram sobre a importância da leitura para a formação plena do sujeito. Não cabe mais nos dias atuais a defesa por um aprendizado da leitura que limite os cidadãos apenas ao domínio superficial dos códigos linguísticos. As instituições formais do ensino precisam tomar para si a responsabilidade de garantir aos alunos o pleno domínio da leitura e da escrita. Ler e escrever com autonomia, desenvoltura e compreensão asseguram aos sujeitos uma melhor inserção no meio social. Aprende-se a ler para descobrir o mundo, para desvelar os fatos, para ampliar a sensibilidade e descobrir a si mesmos. Sendo assim, é cada vez mais urgente investir em práticas culturais de leitura que fomentem e propiciem uma ampla participação e empoderamento dos envolvidos.

Segundo Petit (2009, p. 7) “A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas” e Cândido (2004) no seu texto *O direito à literatura* afirma “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (p. 177). Portanto, reafirmam a potencialidade da leitura e da literatura como práticas culturais que podem corroborar para formação da autonomia, do senso crítico e da apropriação de saberes.

Investir em políticas e práticas efetivas para formação de leitores atende não apenas as exigências da verdadeira democracia como afirmou Maria (2016), mas, assegura-se também o usufruto pleno de um direito universal defendido por Cândido (2004). Afirma Chartier (1994, p. 11) que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”, portanto, é urgente forjar práticas leitoras que possibilitem aos sujeitos o mergulho nas palavras, nos textos e, a partir delas construam suas singulares compreensões. E foi com esse intuito que surgiu o Clube de Leitura Desiguais visando oportunizar novos espaços de encontros com a leitura e as obras literárias a fim de consolidar uma comunidade de leitores (CHARTIER, 1994).

Ao tratar a leitura numa perspectiva mais livre, autônoma e significativa para os alunos, o desafio é apresentar a leitura como prática social e cultural, portanto não limitada apenas ao contexto escolar.

## Alguns resultados...

O Clube de Leitura surgiu no segundo semestre de 2016. Sua composição é formada por professores da rede estadual, professores da UEFS, graduandos do curso de Letras Vernáculas e Educação Física e alunos da Escola Estadual Juiz Jorge Faria Góes. Os encontros acontecem quinzenal ou mensalmente e primam pela análise e reflexão de obras da literatura clássica e contemporânea (nacional e estrangeira), bem como por fomentar o debate, o senso crítico, a autonomia e o poder de argumentação.

Como primeira experiência realizada por docentes da UEFS em parceria com a Escola Estadual Juiz Jorge Faria Góes – município de Feira de Santana, o Clube de Leitura vem implementando, ao longo da sua recente história, estratégias variadas para socialização e registros das vivências. Além de fazer parte da pesquisa de doutoramento de uma professora membro do Clube, já teve sua experiência divulgada em outras escolas da rede estadual e em

eventos sobre bibliotecas escolares. Alguns resultados significativos tem sido a ampliação do número de participantes, atualmente o Clube conta com aproximadamente trinta membros, assim como a decisão por aprofundar autores clássicos da literatura brasileira, para além da socialização e resenha das leituras individuais. São resultados parciais, mas já anunciam a relevância da articulação e estreitamento das relações entre a Universidade e a Educação Básica.

### **Tessituras finais**

A experiência com o Clube de Leitura é recente, mas é possível afirmar, a partir dos relatos dos integrantes, a importância não apenas da participação nos encontros do Clube, mas o significado formativo que esta prática leitora vem exercendo na história de leitura de cada sujeito, conforme podemos visualizar abaixo:

“Super ansiosa e com muita saudade de todos vocês. Louca para compartilhar minhas últimas leituras!”

“Já estava morrendo de saudades do Clube. Tenho que falar de Nárnia! Estou precisando deste café”.

“Eu não tenho palavras para descrever o turbilhão de emoções que sinto quando estou com vocês. Esse clube é mais uma das maravilhosas memórias do Juiz Jorge que terei para sempre em minha lembrança. Amo muito tudo isso!”

“Mais um sonho realizado! Muito feliz por fazer parte dele!”

“No Clube de Leitura compartilhamos leituras, filmes e o melhor de tudo é que eu aprendo muito com cada um de vocês”.

Os depoimentos revelam sobre os processos de aprendizagens, as relações afetivas e efetivas de encontro com a leitura e a literatura e a singularidade de uma experiência que deixará marcas para toda a vida. Portanto, reafirma-se que as práticas leitoras para além do espaço da sala de aula podem impactar nas vidas e nos processos formativos dos sujeitos envolvidos. É importante salientar que nesta comunidade de leitores, a biblioteca escolar não apenas sedia os encontros, mas seu acervo integra as ações e alimentam novas possibilidades de buscas por outras leituras.

### **Referências**

CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2004.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

MARIA, Luzia de. *O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?* São Paulo: Global, 2016.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

## O LUGAR DOS MEDIADORES DE LEITURA

Rita de Cassia Brêda M. Lima<sup>1</sup>

Nas últimas décadas, a figura do mediador vem ocupando espaços significativos quando o assunto é a formação de leitores. Assumem papel de mediação não apenas os professores ou os bibliotecários, mas a família, os escritores, os livreiros, os padres ou pastores, e também pessoas do convívio cotidiano, como os amigos que se dispõem a ofertar o banquete da leitura, dentre tantos outros.

Reconhecendo a importância da formação de leitores é que buscamos compreender, durante a pesquisa de doutorado<sup>2</sup>, qual o papel do mediador na formação leitora dos alunos da rede estadual de ensino de Feira de Santana na Bahia. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos geradores de dados: diário de campo, grupo de discussão e entrevistas narrativas.

A leitura como afirma Yunes (2011) é “condição de aprendizagem” e, sendo assim, “Leitura não é só letramento, mas visão de mundo. Quem lê pensa. E quem pensa não cala. É urgente, portanto, incentivar a leitura, não só em sua dimensão educacional, mas em sua dimensão social e cultural” (p. 29) e o mediador passa a assumir a tarefa de alguém que acolhe, que oferece, que propicia o encontro do leitor com os materiais culturais diversos, ou é quem “prepara a cena para a presença do texto literário” como defende Gonçalves (2014).

É papel do mediador de leitura, principalmente aquele que atua na biblioteca escolar, divulgar, indicar, circular, apresentar o acervo disponível, mas, essa não é uma ação mecânica, destituída de intenções e objetivos, cabe a este não apenas conhecer a localização dos livros nas estantes, mas ter com os livros uma relação de intimidade, de encantamento ou, como defende Gregório Filho (1998), “ter de cor” um repertório literário. Para este autor, ter de cor as histórias é fazê-las morar dentro de nós e, assim, por estar no coração, saem de cor – de coração.

O desafio da escola e da biblioteca escolar, mais precisamente, tem aumentado nas últimas décadas. Não há dúvida que é papel da escola, em todos os seus espaços e práticas formativas, oportunizar aos alunos o encontro com o conhecimento, o domínio de saberes e a compreensão plena da realidade. Mas, essa não tem sido uma tarefa fácil. São inúmeras as dificuldades que, nas últimas décadas, a instituição escolar vem se deparando. Em boa parte das escolas estaduais de Feira de Santana o problema enfrentado pelos professores não é mais a ausência de equipamentos tecnológicos (data show; DVD, som, TV), de livros didáticos, paradidáticos, literários e de condições básicas para o processo de ensino-aprendizagem. Na atualidade, a maioria das escolas dispõe dessas condições básicas, entretanto, o que tem agravado sensivelmente as rotinas das bibliotecas escolares é a falta de funcionário exclusivamente para assumir tal responsabilidade. E, as escolas que conseguem fazer remanejamento de função dentre os funcionários e coloca um (ou mais) para atender e mantê-la aberta ao público, se depara com a falta de formação específica para lidar com a organização e dinamização do acervo e as demandas inerentes ao cotidiano de uma biblioteca.

Sobre a dinamização de acervo, dialogo com Besnosik (2015), quando afirma que ao “Mexer na memória, buscando esse acervo pessoal, nos faz pensar que nós todos possuímos uma história como leitores e que, na prática, somos dinamizadores de acervos à medida que fazemos, de certa forma, circular essas nossas leituras” (2015, p. 120). Portanto, para os

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do Departamento de Educação – Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. *E-mail:* [rbredalima@yahoo.com.br](mailto:rbredalima@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA “Bibliotecas Escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores”, 2017. Repositório da UFBA.

responsáveis por uma biblioteca escolar assumirem o papel de mediador de leitura, suas atribuições não se resumem em controlar o empréstimo dos livros e manter o acervo organizado nas estantes, requer outras habilidades e envolvimento com os livros e com os leitores, a fim de seduzi-los para esse universo.

Essa demanda foi manifestada durante a pesquisa quando os leitores afirmaram que os funcionários da biblioteca precisam ser acolhedores. Para Ruth<sup>3</sup>, aluna e usuária assídua da biblioteca escolar, é preciso:

além de ter livros bons, eu acho que não vale a pena só a gente ter livros bons na biblioteca, a gente precisa de pessoas boas para trabalharem, por exemplo, você chega e não está achando o livro que você procura, a pessoa vai lá e ajuda [...]. Tinha um funcionário que ele fazia isso, **porque quando não tinha o livro que eu queria, ele falava eu tenho tal livro que tem esse assunto, tem esse tipo literário que fala sobre isso e ele me emprestava até dele mesmo.** Se uma pessoa está ali para fazer o trabalho, precisa fazer bem feito e eu acho que ele fazia um trabalho bem feito. (Entrevista, 28/02/2016) (grifo nosso)

Para atuar na biblioteca escolar cumprindo efetivamente o papel de mediador, é importante que este seja em primeiro lugar um leitor. Sendo leitor, é inevitável conhecer as obras, os autores disponíveis na BE e assim transitar por entre saberes, conteúdos e indicações bibliográficas tão necessárias no processo de orientação e de ajuda aos alunos leitores.

Há consenso tanto entre os autores quanto no meio educacional que só desperta o gosto e o encantamento pela leitura, aqueles que também são encantados por ela. Assim, é preciso investir na formação de mediadores de leitura tanto para atuar nos espaços formais como escola e biblioteca como em espaços alternativos ou não formais, pois sabemos que a responsabilidade por formar o gosto pela leitura não é de exclusividade apenas da escola.

Michele Petit em sua obra *A arte de ler* (2009) nos instiga a pensar:

Se o adulto impõe à criança o comportamento que ela deve ter, o bom jeito de ler, se ela se submete passivamente à autoridade de um texto, encarando-o como algo que lhe é imposto e sobre o que ela deve prestar contas, são poucas as chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento. (PETIT, 2009, p. 47-48)

Sobre essa mesma questão Pennac (1993, p. 13) na sua obra *Como um romance* já nos alertava que “O verbo ler não suporta imperativo”, portanto, não será pela via da imposição, do simples conselho de que “a leitura é importante” que conseguiremos tornar nossos alunos leitores. Sabemos que a prática da leitura e, conseqüentemente, os gostos e os modos de ler são aprendizados socialmente construídos, e, mais do que isso, é importante ressaltar que nem sempre aconteceu desse modo. Ao longo da história da leitura muitas foram as circunstâncias em que a leitura era censurada, proibida (VILLALTA, 2005; ABREU, 2003; 2005) ou considerada ato subversivo (PENNAC, 1993), e só muito recentemente é que passamos a tratá-la como uma prática e um aprendizado necessários para uma melhor inserção sociocultural. Afinal, conforme nos rememora Abreu no ensaio *Diferentes formas de ler*<sup>4</sup>:

<sup>3</sup> Nome fictício, sugerido pela colaboradora da pesquisa.

<sup>4</sup> Texto originalmente apresentado na Mesa-redonda - Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001.

É relativamente recente também a ideia de que o bom leitor é o que lê muitos e variados textos. Durante séculos a quantidade de impressos disponível era pequena, seu preço, elevado, e o livro, muitas vezes, sacralizado – mesmo que não tratasse de tema religioso. O bom leitor era aquele que lia pouco, lia com frequência e meditava muito sobre os escritos. Ler muito poderia ser visto como um problema – até mesmo para a saúde. (ABREU, 2001, p. 01)

Compreendendo as múltiplas e complexas formas e defesas pelo ato de ler e, conseqüentemente, pela necessária apropriação de um *modus operandi* de leitura que atenda aos moldes e exigências atuais, não podemos prescindir de uma análise cuidadosa sobre os diversos contextos sociais que nossos alunos co-habitam pois, lidamos diariamente com inúmeras “interdições culturais” (PETIT, 2009) e assim, novamente a escola e a biblioteca escolar são convocadas e, porque não dizer, requisitadas, a assumirem o protagonismo e a responsabilidade de realizar, em seus múltiplos espaços, ações culturais que corroborem para compartilhamentos de encontros e experiências literárias e de outras práticas culturais.

A pesquisa realizada em escolas da rede estadual de ensino do município de Feira de Santana, na Bahia, trouxe à tona percepções e descobertas acerca das condições de funcionamento das BE, modos de interagir e de mediar a formação de leitores. Dentre os achados, revelou presenças tímidas de mediadores de leitura nas escolas pesquisadas. Seja pelas recorrentes falas que denotavam a pouca inserção ou mesmo ausências de marcas ou referências dos professores para a constituição leitora dos alunos, seja pelas poucas ações articuladas entre as disciplinas e o acervo disponível na BE. Portanto, o cenário mais uma vez aponta a pujante necessidade de investimentos em políticas efetivas de formação de mediadores de leitura em diversos espaços e de construção de uma representação da biblioteca como lugar de circulação e imersão nas diversas práticas culturais de leitura.

## Referências

ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2003.

ABREU, Márcia. Em busca do leitor: estudo dos registros de leitura de censores. In.: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.) *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. Dinamização de acervos: de que acervos falamos? *Leitura em Revista*, UNESCO Cátedra de Leitura – PUC – RIO, n. 8, mai. 2015. ISSN 2179-2801. Disponível em: <<http://iiler.puc-rio.br/wp-content/uploads/2016/01/LER8ed.pdf>>. Acesso em: 03/02/2016

GONÇALVES, Luciana Sacramento Moreno. *Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos*. PUC/RS. Programa de Pós-graduação em Letras. Porto Alegre, 2014 (Tese de doutorado).

GREGÓRIO FILHO, Francisco. *Guardados do coração* – memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

VILLALTA, Luiz Carlos. A censura, a circulação e a posse de romances na América Portuguesa (1722-1822). In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.) *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp; 2005.

YUNES, Eliana. *Leitores a caminho: formando agentes de leitura*. PUC-Rio, 2011.

# DA VIDA APRISIONADA ÀS ESCRITAS INSURGENTES

Rafael Caetano do Nascimento<sup>1</sup>

## 1. Adentrar, escutar, grafar: cartografia na prisão

Adentrar a prisão. Perseguir os rastros de uma prática solitária, e povoada. Silenciosos gritos. Cultivar uma atenção às linhas de força que dizem algo ou que deixam algo a dizer. Linhas ligeiras que passam sempre por todos os lados. Encontrá-las para ser encontrado: ir ao encontro. Captar e ser capturado. Cartografia do escrever em privação de liberdade.

Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo, percebemos que não há como indicar caminhos muito seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder. [...]. A vontade de aportar com segurança faz correr o risco de restrição do potencial da viagem. (OLIVEIRA & PARAÍSO, 2012, p. 161).

Pesquisar a prática da escrita exige mais do que lançar um olhar sobre, é também aceitar um chamado. Enquanto o primeiro mantém a distância que assegura as posições, o segundo permite ser arrastado por não se sabe o quê. Força que chama e inverte: ser pesquisado por uma escrita. Enquanto chamamento à vida, ela pode exigir silêncio daqueles que precisam aprender a escutar por entre tantos barulhos. Ou então, exigir o grito daqueles que necessitam quebrar o silenciamento. Dar língua para afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2007). Na escrita uma vida te chama. Qual?

Guimarães Rosa, na leitura de Maria Bethânia, diz que o sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar. Na prisão o poder do lugar está constituído no cotidiano por uma série de técnicas penais que age sobre o indivíduo. Juntamente com elas, uma gama sempre múltipla e variável de detalhes movimentam forças de um existir prisional: produção de vidas criminalizadas, marginalizadas, ferreteadas<sup>2</sup>. Uma vez na prisão, são diversas as grades para a produção da identidade criminal. No meio delas, vozes que gritam uma vida outra. Quem ouve? E para onde vai?

É nesse espaço vigiado, de um tempo gradeado e com tensas relações de convívio que se dá o encontro com a prática da escrita. Na pretensão de seguir os rastros desse fazer e, de algum modo, acompanhar seus movimentos, foram realizados oito encontros de uma oficina educativa. Eles aconteceram às sextas-feiras, das 14h às 16h, com dois reeducandos (Jonas e Cidadão<sup>3</sup>). Reuníamo-nos para conversar e, vez ou outra, ler e escrever. Muito foi dito de ser e estar preso, do silenciamento e isolamento social e dos medos do futuro. Na dissertação de mestrado do presente autor (NASCIMENTO, 2017) podem-se encontrar os detalhes de cada encontro e também como foram organizados em meio às dificuldades de se fazer uma pesquisa no ambiente prisional. O que falam do escrever enquanto atravessam esse momento de estar preso?

---

<sup>1</sup> Biólogo e Mestre em Educação pela UNESP – Rio Claro na linha de pesquisa Linguagem – Experiência – Memória - Formação. Atualmente é professor substituto no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – campus Tocantinópolis.

<sup>2</sup> Alusão ao ato de marcar bois com um ferro e, assim, poder identificá-los. Os presos não são marcados fisicamente com este ferro, mas há a marca social registrada nos antecedentes criminais que os qualificam e os identificam na marca de criminosos.

<sup>3</sup> Jonas foi o nome fictício escolhido pelo próprio participante. Cidadão foi o nome fictício escolhido por mim para o outro participante, uma vez que ele mesmo pediu que eu o inventasse. Os nomes fictícios são um modo de não expô-los e preservar sua segurança.

Na busca por realçar contornos, este texto destaca encontros com vontades de se fazer escutar uma voz que cria tempos divergentes e marginais por entre as malhas do poder disciplinar das prisões (FOUCAULT, 1999; 2002). Aqueles que participaram das oficinas narrativas da pesquisa no Centro de Ressocialização Masculino (CRM) no interior de uma cidade de São Paulo, exigiram divulgação de seus textos em variados espaços, pois querem transformar a imagem do preso, desmontar o discurso que os aprisiona juntamente com as grades da instituição. É na palavra que encontram o instrumento para alargar horizontes e subjetivar outras margens, enfrentar e resistir ao poder prisional. Na escrita, espaço de luta e liberdade.

Jonas diz: *a única coisa que eu tenho pra fazer é conscientizar os outros, falar mesmo que as pessoas não me ouçam*. Cidadão deixa claro: *Esse objeto (a caneta) pra mim, ele é o combustível. Ele me liberta*. Tomam para si as palavras e o ato de escrever, vão contra uma ordem do discurso que impõe modos de pensar e dizer; um não ao sufocamento provocado pela construção da identidade prisional. Escrever para ensaiar outros modos de ser que não prisionais, experimentar a si em narratividades. Não se trata aqui de analisar estruturas de uma pessoa presa, menos ainda de encontrar a suposta verdade de um sujeito escritor (DELEUZE, 1988/89). Acontece que ao acompanhar os movimentos da escrita, processos de invenção e vir a ser se apresentam. São os embates dessas forças com o poder institucional que trago neste trabalho.

Palavras singelas, singulares, na espreita para vir à tona; expandir de um silencioso grito. Língua que ecoa e escoia, brota e aflui. Descobertas de uma pesquisa acerca da prática do escrever em privação da liberdade. Trazer narrativas desde essa instituição é o intento de captar qualidades, substâncias e acontecimentos desse meio (DELEUZE, 2011), onde a diversidade de gestos e detalhes compõe práticas cotidianas. Que espécie de gesto seria a escrita? Sabe-se apenas que o escrever pode abrir um espaço-tempo próprio na ordem imposta pelo regime disciplinar e insurgir em margens de possibilidades.

## 2. As várias margens de um rio ou do escrever:

O Centro de Ressocialização (CR) tem seu modo de funcionar: sem excedente populacional, sem vigilância da polícia militar, muros baixos, banheiros separados dos alojamentos, camas de alvenaria, triagem para selecionar a população. Presos do regime provisório, fechado e semi-aberto; convívio mais tranquilo entre funcionários e reeducandos; trabalho para toda a população carcerária e escola para aqueles que não terminaram os estudos. Por meio da humanização da pena é que o CR busca concretizar seu intento de ressocialização efetiva dos indivíduos e abaixar os índices de reincidência criminal (BUENO, 2005).

Por esses e outros aspectos um CR difere das tradicionais penitenciárias, mas ainda assim é uma cadeia e faz funcionar os mecanismos de controle, vigilância e punição. Cidadão apresenta uma relação do CR com o sistema prisional em um dos encontros:

*Nesse caso aqui [no CR], a gente é tratado com respeito. Essa é a diferença de um CR. Imagine um rio largo, extenso e com seus braços, seus afluentes, seus riachos. Isso aqui é como se fosse um riacho do grande rio que é o sistema carcerário. Ele é mais lento, mais calmo, mas não deixa de ser um presídio. O CR é um afluente mais calmo, que te dá uma oportunidade melhor. A gente tem aqui um emprego garantido porque tem que trabalhar, tem a oportunidade de estudar. Essa é a parte positiva que eu acho. Só que por outro lado, a gente vive numa regra mais que militar: toque de recolher, toque de levantar, que é a disciplina que se cobra, só que tudo isso com uma grande ameaça.*

Mesmo havendo no CR a garantia de alguns dos direitos básicos do preso, isso não significa que há maior flexibilidade nas regras de convívio. O controle é quase total das atividades, dos indivíduos e das situações cotidianas; a lógica disciplinar e punitiva das prisões tradicionais também está presente ali (COSTA, 2006). É nesse sentido que, ao conversar com um detento do CR, ele explica: *Na penitenciária o difícil é a sobrevivência. No CR é a convivência*. O desafio de sobreviver no riacho se dá no próprio modo de conviver.

Nos CRs todos os reeducandos possuem trabalho e/ou função. Por um lado a possibilidade de trabalho, remissão de pena e ajuda financeira para a família. Por outro, o regime disciplinar que instaura uma ordem, um tempo e um cotidiano extremamente regrado. Neste espaço, sons e movimentos, mesmo que pequenos, ganham grandes proporções. O corpo funcional (agentes de segurança internos e externos) é mínimo e a disciplina, rígida. Nesse mecanismo o poder vigilante se espalha por todo o corpo social da instituição: os olhos que veem são todos. A ameaça que corre é uma: voltar ao grande rio e ficar longe da família.

Foi do viver e escrever nessa atmosfera que conversamos nas oficinas. No entremeio dessas questões, lemos seus textos e escrevemos outros. É no ato da escrita que outras faces da vida emergem. Escrever não se trata apenas de tecer um sentido textual e nem somente de fazer do sujeito um escritor. Ali está em ato um ser de passagem que põe em exercício outros modos de vida e é necessário saber vê-los e escutá-los emergindo nesse espaço-tempo prisional, principalmente através das palavras.

Escrever conselhos de como manter-se firme diante dos obstáculos que a vida coloca é o que Jonas canta em suas músicas e escreve em seus poemas. Talvez um conselheiro, mas sem dúvida alguém que sabe fazer vivo seu sonho e, junto dele, manter sua força. É na escrita que se ergue: compor músicas e poder ajudar outras pessoas a enfrentar seus desafios. Jonas diz: *Eu não desisti, porque na prisão eu continuo a escrever música e Deus me deu música melhor do que eu tinha lá fora. Meu sonho tá vivo. A mesma coisa eu quero: que as pessoas não desistam*.

Pode ser também que a escrita ganhe outro modo de se fazer e, como um grito, rompa com a vida silenciada. Cidadão explica: *Sempre tive vontade de gritar para que os outros ouvissem o que eu já passei. Embora o tempo seja todo corrido, certo e administrado, é na hora que a gente acha um tempo vago... nesse tempo aí, pra cabeça soltar aquilo que vai acumulando, a hora que sai, sai uma pancada. Grito. Desabafo. Pancada. Escape. Sem projeto, instantânea. A vivência pura mesmo. São esses os caminhos esculpido pela escrita de Cidadão:*

*A gente fica num estado emocional e, de repente, você fala: “não, eu preciso desabafar, soltar isso”. E aí você pega e solta. Não tem nada de projeto ali. Que nem eu falo, ali tem muitas emoções, muitos sentimentos confusos, difusos. É um estado de espírito que tá ali, uma hora você tá legal, você escreve mais legal; uma hora você tá mais nervoso, uma hora você tá mais apaixonado, uma hora num ar mais de romance... Então é um mix de sentimentos. Não tem um foco direcionado. Na verdade é a vivência pura mesmo ali, pelo menos no meu caso. Eu achei uma válvula de escape. Até mesmo as conversas que a gente tá tendo aqui, esses encontros, pra mim é uma válvula de escape. Se não eu estaria o quê? Andando pelos corredores ou assistindo uma tv, porque já acabou o expediente de trabalho. Então fica aquela expectativa de acabar a semana, sexta à tarde, sábado e domingo...*

Juntamente com a produção dos textos, a resistência, mesmo que por alguns instantes. Jonas comenta que foi na prisão que descobriu a poesia: *O que eu escrevo aqui é verdade, né? Eu já escrevia, mas escrevia música evangélica. Mas expressar meus sentimentos como poesia foi aqui dentro. Tentar expressar meus sentimentos como poema nunca passou pela minha*

*cabeça*. Resistem ao projeto prisional de reforma e reeducação do sujeito que os afasta de seus processos de autonomização com a própria vida. Nesse sentido, deixo a pergunta: é no assujeitar que se realiza um trabalho de ressocialização?

Ao conversarmos sobre a ordem imposta na prisão, comento que a submissão é o meio pelo qual se consegue manter o indivíduo na ordem do sistema. Em seguida Cidadão aponta o cerne da questão: *Não que saia da ordem, mas que aceitem [os presos] as obrigações calados*. Aprender a calar-se, novamente o silenciamento.

*O que eu faço? Uma válvula de escape que eu tenho é isso aqui, caderno. Procuro escrever e, de certa forma, eu dou umas agulhadas na sociedade, na humanidade como um todo*. É assim que Cidadão não se emudece como quer a prisão e ainda manda carta para políticos: *A gente tava numa aula de português, era sobre como fazer uma carta de reclamação quando você está insatisfeito com um produto, uma mercadoria, um serviço prestado. Pô, então vou reclamar pro Temer porque eu não estou gostando do serviço prestado que ele tá fazendo*. Se a prisão assujeita, a caneta potencializa: *Posso conquistar o mundo se eu quiser. Só utilizar a cabeça e a criatividade e ela faz tudo. Depende de mim* – comenta Cidadão ao falar do que pode com a caneta.

A escrita, sozinha, talvez não seja suficiente para transformar toda rede de poderes da prisão, que está longe de ser um lugar que melhora as pessoas. Encontrar as forças de resistência a esse sistema é muito complicado, exige determinação da pessoa para que ela não se transforme naquilo que a prisão quer. Veja o que falam Jonas e Cidadão com relação às mudanças que uma cadeia pode ou não proporcionar:

Para Jonas *Cada um de nós tem uma formação desde criança né, que é o ensinamento do pai e isso manda muito. Isso manda muito porque cadeia não muda ninguém. [...] A cadeia nem sempre melhora o preso*. Cidadão, por sua vez, diz: *Se você cair numa cadeia, você pega sua autoestima, amassa bem amassadinho, joga no lixo. Você ali é nada, pra ninguém mais. Você vai ter que se reconstruir. Parar, buscar força, pensar, você vai ter que se autoconvencer de que você não é aquilo que dizem que você é*. A escrita é, no mínimo, essa máquina de outros enunciamentos enunciativos que combate a construção identitária da prisão.

Quando comentam que a cadeia é um lugar onde você tem que buscar essas forças, pergunto para Cidadão quando e como foi que começou a escrever: *O que acontece? A prisão me trouxe uma coisa boa. Lá fora, na rua, eu quase não escrevia. Eu tinha o pensamento, mas quase não praticava. E aqui eu tenho tempo pra isso*. Escrita como prática do pensamento que fortalece a vida e ajuda a enfrentar o momento que se atravessa. Tempo para criar e respirar, como diz Cidadão:

*Porque aqui eu me senti mais confortável de me expressar, pelo respeito. É o que te falo, a sua mente em um CDP ou penitenciária se preocupa mais em sobreviver do que criar. O sistema de um CDP ou de uma penitenciária é a lei da sobrevivência do mais forte. Já aqui você se sente mais tranquilo e isso te dá outra percepção, te faz pensar, aí você não se preocupa mais em se proteger, e sim em criar*.

Jonas escrevia músicas antes, mas há uma mudança quando vai preso. Pergunto qual é a diferença e ele responde:

*Quando você escreve igual nós escreve, aqui, no momento em que nós tá passando a saudade, a angústia de estar longe de nossos familiares, a ansiedade de ser resolvido logo esse processo, então, quando nós começa a escrever, o sentimento nosso aflui. Ele, a hora que nós escreve muita coisa,*

*não sei se com você acontece, mas comigo já aconteceu, de você escrever texto com lágrima nos olhos. Eu começo a escrever e a lágrima desce, aí eu tenho que parar, respirar e continuar. Lá fora já não era assim.*

Se as grades impedem os fluxos, a escrita movimentada as águas e faz brotar as palavras. Devir-rio na contramão da barragem construída pelo assujeitamento. Jonas:

*É que lá fora eu procurava palavra pra colocar. Hoje as palavras vêm. Ficava horas atrás de palavras que combinassem, que rimassem pra mim montar uma música ou mesmo melodia. Agora, conforme o dia e o momento, o sentimento que eu tô ali na hora, principalmente se é de tristeza, às vezes meio de alegria, que nem sempre a gente tá triste aqui dentro, eu acho as palavras mais fácil, elas vêm mais fácil.*

Adentrar campos do íntimo e singularizar-se. Construir e fazer parte de uma comunidade do sensível, onde sentimentos e modos de dizer podem ser partilhados. Aí, colocar-se no lugar do outro. Jonas e Cidadão são escritores de cartas para famílias de outros reeducandos do CR. Na intimidade com a escrita, eles habitam o comum e sabem dizer daquilo que os atravessa:

*Ah, na hora, vou falar a verdade, tem muitas cartas que quando eu escrevo, eu choro. A emoção toma conta de mim, porque eu me ponho mesmo no lugar, como se fosse de verdade meu filho, minha filha ou minha mulher, mesma coisa assim. Porque eles me dão a carta da pessoa, quando chega, pra mim ler. Aí mais ou menos eu tenho uma ideia do que a pessoa tá passando lá, de como tá a vida. Aí, as palavras necessárias pra falar pra eles, eu começo a escrever e vem na mente, Deus vai me dando no coração e eu vou colocando. É legal você poder ajudar as pessoas com a escrita, é bom. (Comentário de Jonas sobre o escrever cartas)*

Pergunto, então, se há um estudo para escreverem essas cartas. Primeiramente Cidadão responde: *Não, não. Aí que volta lá na sua autorreflexão, no seu encontro de si mesmo. Eu falo por mim, eu me encontrei e, aí, coisa que eu não fazia lá fora, tipo assim, eu não sabia expressar meus sentimentos, meus pensamentos, eu era como eles também, só que eu me busquei, me reinventei. Reinventar-se pela escrita, na e com a escrita. Insisto na pergunta: observam modelos de cartas e compõem um próprio? Jonas responde que não, e diz: *Vem instantâneo, na hora.* E Cidadão confirma certamente: *É! É do coração.**

### **3. Vida prisional entre linhas libertárias:**

A prática de assujeitamento, de seguir a ordem de boca fechada, é uma prática que se preocupa com a reintegração do sujeito à sociedade. Em outras palavras, é um modo de reeducar pela cisão da pessoa com seus processos de autonomização com a vida. Após esta “cirurgia”, ele poderá ser reinserido no quadro social, o qual, por sua vez, manteve-se igual. E não deveriam as prisões agir de modo a superar violências? A violência do machismo, do racismo e da marginalização? Em consonância com os pensamentos de Foucault (1999), Wacquant (2011) e Bauman (1999), o modo como funcionam as prisões atuais, atuam mais no sentido de produzir este cenário do que para superá-lo. Se as concepções e práticas de ressocialização não mudarem seu foco, o discurso prisional de reforma continuará a legalizar um processo de formatação, enquadramento e de reinserção social da pessoa aprisionada apenas para perpetuar e obedecer à ordem social já estabelecida (BARATTA, 2004).

É em meio a este cenário que a prática da escrita na prisão é micropolítica, pois retoma o viver, ressingulariza e autonomiza, reencarna a vida para si: revoluções moleculares, como sugerem Guattari & Rolnik (1996). Escrever é esse gesto minúsculo que abala o equilíbrio do poder local (DELEUZE & GUATTARI, 1995) e escapa aos domínios da subjetivação prisional. Movimento não apenas de resistência, mas também de reexistência. Gesto de compor linhas que criam sulcos na carne e bifurcam campos enunciativos para escapar ao dito já tão repetido. Um entranhar-se para encarnar em narrativas outras. Travessias do traço que, pelas letras, insurgem uma vida já não mais aprisionada.

Gesto de compor com palavras que, enquanto se faz, cria também modos de vida. Não só por seu conteúdo registrado nos cadernos, cartas e folhas soltas que carregam consigo, mas também pelo corpo que escreve diante de, e contra, um sistema. A escrita, no meio do viver aprisionado, coloca em ação outros movimentos do corpo, outros tempos do pensamento e da mente (e da própria linguagem) e o modo como usamos aquilo que nos preenche: os afetos. Tudo isso são ações que, de alguma forma, resistem à vida imposta pelas regras e leis prisionais. São eles mesmos ensaiando modos de vida ao invés da pura institucionalização dos corpos e mentes, ferindo seus processos de singularização.

Cidadão e Jonas dizem encontrar forças em um eu oculto que descobrem na prisão. Entendendo esse eu oculto como forças de si ainda estrangeiras a si, encontrá-las faz parte de um processo de desconstrução e reinvenção que se dá com a escrita. Descobri-las e com elas inventar a si um lugar para dizer não daquilo que se é, mas sim daquilo que se está em vias de. Uma força excedente da letra, que transborda na vida e faz desejar. Trabalho pulsional de gerar estranhezas e criar uma vida não captada pelo poder local. Um modo de lidar com aquilo que afeta, de início, como resistência e ultrapassa em reexistência.

Estranhar-se para encontrar forças antes ocultas e entrar em contato com uma fonte criativa. Adentrar outros tempos formativos que rompem com a totalidade identitária inculcada pelas técnicas penais. Foram esses os caminhos que adentrei ao acompanhar a escrita de Jonas e Cidadão. Ela põe em movimento outros agenciamentos enunciativos para a construção de territórios existenciais mais potentes do que os assujeitamentos prisionais. Essa escrita potente que cria e adentra outro tempo-espaco para a invenção de si fora das grades subjetivantes da prisão, sugere uma aproximação com os campos intensivos da formação de si, os quais são processos de se pôr a ser (processo distinto de uma busca pela estruturação do eu ou da identidade), como expõe Guattari (2012, p. 28):

Esses processos de se pôr a ser dizem respeito apenas a certos subconjuntos expressivos que romperam com seus encaixes totalizantes e se puseram a trabalhar por conta própria e a subjugar seus conjuntos referenciais para manifestar a título de indícios existenciais, de linha de fuga processual...

As palavras de Jonas e Cidadão levam a pensar um processo de desconstrução de si, um mergulho na escrita que escapa às formações totalizantes da prisão. Um campo intensivo que agencia outros dizeres de si e de um lugar, descolados dos encaixes que a vida prisional lhes impõe enquanto modos de dizer e pensar. Na prática da escrita encontra-se com esse ser de passagem que não admite a marca criminal e produz o agenciamento do não criminoso como outros territórios existenciais. São linhas de força que arrastam para fora das identidades, sempre. De fora para poder desconstruir dizeres como: “bandido bom é bandido morto”.

Partir com a cartografia enquanto modo de fazer pesquisa na prisão seja talvez atentar e captar esses outros processos formativos que escapam à formação institucional e fazem aparecer

outros tempos do viver. Vida menor, partículas moleculares em vibração a produzirem existências singulares, ou, como propõe Guattari (2012), vetores potenciais de subjetivação:

Em geral trata-se de algo que se coloca atravessando à ordem normal das coisas – uma repetição contrariante, um dado intensivo que apela outras intensidades a fim de compor outras configurações existenciais. Tais vetores dissidentes se encontram relativamente destituídos de suas funções de denotação e de significação, para operar enquanto materiais existenciais descorporificados. [...] uma desterritorialização suave pode fazer evoluir os Agenciamentos de um modo processual construtivo. É aí que se encontra o coração de todas as práxis ecológicas: as rupturas assignificantes, os catalisadores existenciais estão ao alcance das mãos, mas, na ausência de um Agenciamento de enunciação que lhes dê um suporte expressivo, eles permanecem passivos e correm o risco de perder sua consistência (é mais por esse lado que convirá procurar raízes da angústia, da culpabilidade e, de maneira geral, de todas as reiterações psicopatológicas). (GUATTARI, 2012, p. 28)

Vetores potenciais de subjetivação que escapam ao poder prisional, sem dúvidas, circulam pelas linhas escritas e corpos escritores de Jonas e Cidadão. A singularidade não se conforma, por isso grita onde pode. Mas quando o CR, mesmo ao propor um novo modelo de gestão prisional, usa dos mesmos métodos e regras disciplinadoras das prisões tradicionais e faz prevalecer sobre o indivíduo os interesses do Estado em controlá-lo (COSTA, 2006), opera de modo a impossibilitar agenciamentos de enunciação que deem os suportes expressivos para sustentar os vetores potenciais de subjetivação. Todo vetor singularizante que escapa às regras, à discursividade prisional, é logo desconectado de agenciamentos outros que poderiam atuar no sentido de dinamizar processos de autonomização e produção de outros modos de vida desde dentro da prisão.

Desconectar vetores: é aí onde age o rígido cotidiano prisional. Na atmosfera do controle, vigilância e punição, ele atua para que não se possa dizer de outras coisas que não dos crimes, do processo, da punição, da culpa. As prisões assim agem para que não se possa ser outra coisa que um preso. Com as desconexões através das ameaças, silenciamentos e assujeitamentos, é por onde se recai em questões morais, da individualização da violência, da culpabilidade e de perpetuação do racismo. Que espaço há, mesmo com garantia de direitos, na instituição prisão para o agenciamento dos vetores de singularização e quebra com a lógica de produção criminal?

A prisão não é para qualquer pessoa, ela tem um público específico a ser capturado: os pobres, jovens e negros (DEPEN, 2017; WACQUANT, 2011). É com essa população que o maquinário prisional continua a produzir o perfil do criminoso a ser perseguido nas ruas. Contornam a pobreza e a cor negra como os supostos atores da violência social e mercedores da punição penal no país. E onde é que se escuta o preso? Apenas no tribunal? Quando e onde os presos podem discutir as condições da prisão? Que visibilidade eles têm? Quais são os espaços onde se fala da vida aprisionada e de suas mazelas?

Não basta garantir direitos aos encarcerados e usar disso como uma regalia a ser cortada em casos de indisciplina. Os direitos devem ser garantidos com vistas à superação das condições de marginalização, assim como trabalhar em prol dos processos de autonomização da vida e, por isso, por relações sociais mais potentes do que assujeitadas. Ainda assim, não basta o contento por haver melhores prisões. É preciso pensar em como podemos ter cada vez mais menos prisões, afinal, por que mantê-las se funcionam hegemonicamente para promover o racismo, a violência e o medo? (DAVIS, 2017).

Por fim, a escrita não resolve a prisão, mas faz algo nela acontecer. Promove rachaduras, fala e chama por outros tempos e possibilidades para se viver a vida. Assim ela se apresenta e convida

a reexistir. Da vida aprisionada, seja na prisão ou em quaisquer outras relações que se constroem fora dela, a escrita é capaz de fazer insurgir as forças de um ser vivente para seu voo livre.

## Referências

BARATTA, A. Resocialización o controle social. Por un concepto crítico de “reintegración social” del condenado. In: ELBERT, C. A. (Dir.); BELLOQUI, L. (Coord.). *Criminologia y sistema penal: compilación in memoriam*. Montevideo-Buenos Aires: Editora B de F. p. 376-393, 2004b.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. 1. ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BUENO, L. *Humanizando a Política Carcerária: Cidadania no Cárcere*. Disponível em: <[http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/15747/relatorio\\_completo\\_2005.pdf?sequence=1](http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/15747/relatorio_completo_2005.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 07/06/2017.

COSTA, G. M. *As Organizações Não Governamentais no Sistema Penitenciário do Estado de São Paulo: protagonistas constitutivas de novos modelos prisionais ou reprodutoras dos modelos tradicionais?* Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 112f, 2006.

DAVIS, A. *As prisões são obsoletas?* Disponível em: <<https://medium.com/revista-subjetiva/cap%C3%ADtulo-1-de-pris%C3%B5es-s%C3%A3o-obsoletas-de-angela-davis-ec1a3e3c6bb4>>. Acesso em: 08/08/2018, publicado em 28/02/2017.

DELEUZE, G. *Crítica e Clínica*. 2. ed. São Paulo: Editora 34: 2011.

\_\_\_\_\_. *O abecedário de Gilles Deleuze*; 1988/89.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEPEN. *Levantamento nacional de informações penitenciárias*: INFOPEN. SANTOS, T. (Org.); ROSA, M. I. (Colab.). Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional, 2017.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2002.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NASCIMENTO, R. C. *Silenciosos gritos por entre as grades e as ruas: escrita e invenções de si no Centro de Ressocialização Masculino de Rio Claro*. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 169f, 2017.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, 2012.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed. UFRGS, 2007.

WACQUANT, L. *As prisões da miséria*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.