



VIVIANE GONÇALVES SILVA

**O CUIDADO DE SI E O CORPO: CONTRIBUIÇÕES
FOUCAULTIANAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES**

LAVRAS – MG

2017

VIVIANE GONÇALVES SILVA

**O CUIDADO DE SI E O CORPO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado Profissional, área de
concentração em Formação de Professores, para obtenção
do título de Mestra.

Orientador

Dr. Vanderlei Barbosa

LAVRAS – MG

2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Silva, Viviane Gonçalves.

O cuidado de si e o corpo: contribuições foucaultianas para a educação escolar de adolescentes / Viviane Gonçalves Silva. - 2017.
86 p.

Orientador(a): Vanderlei Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Cuidado de si. 2. Corpo. 3. Educação. I. Barbosa, Vanderlei.
II. Título.

VIVIANE GONÇALVES SILVA

**O CUIDADO DE SI E O CORPO: CONTRIBUIÇÕES FOUCAULTIANAS PARA A
EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

**SELF'S CARE AND THE BODY: FOUCAULT'S CONTRIBUTIONS TO SCHOOL
EDUCATION OF ADOLESCENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação – Mestrado Profissional, área de
concentração em Formação de Professores, para obtenção
do título de Mestra.

Aprovada em 22 de setembro de 2017

Prof. Dr. Vanderlei Barbosa	UFLA
Profa. Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA
Profa. Dra. Michelle Aline Barreto	FAGAMMON

Dr. Vanderlei Barbosa
Orientador

LAVRAS – MG

2017

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED), por tornarem possível a realização deste Mestrado.

Aos professores e às professoras, por ampliarem meus horizontes teóricos e vivenciais e, de forma geral, a toda equipe do DED, pelo suporte ofertado.

Ao orientador, Dr. Vanderlei Barbosa, pelo norteamento e pela confiança.

Às componentes da banca avaliadora, Dra. Helena Maria Ferreira e Dra. Michelle Aline Barreto, pela disponibilização e pelas considerações enriquecedoras.

Aos/às colegas de Mestrado que, malandramente, se tornaram amigos e amigas, pelo apoio mútuo e por deixarem o caminho mais divertido e menos vacilante.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, especialmente ao *Campus* Formiga, por viabilizar mais uma etapa de meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. À direção do *campus*, aos servidores e às servidoras e, carinhosamente, aos alunos e às alunas, por entenderem meus momentos de ausência, de fadiga e de enfado e, ainda assim, me apoiarem e torcerem por mim.

Às companheiras de trabalho, Ana, Lívia, Renata e Simoni, por não pouparem esforços em momento algum para colaborar comigo neste período. Aos Secretários, que passaram pela Secretaria de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, pelo apoio.

Aos amigos e às amigas, pelos bons encontros, por compreenderem meu transitório afastamento e pelo encorajamento constante. Ao Cláudio, pelo amparo solidário e sensato. Especialmente, às minhas amigas-irmãs, Fernanda e Josiane, que se encontram fisicamente distantes, contudo estão todo o tempo comigo, por serem inspiração e força, desde sempre.

À mamãe Luzia e à vovó Iraci, pelo apoio incondicional e pelas orações constantes. Ao meu irmão, Renato, por somar risos e dividir chateações.

Ao Wander, por entrar em minha vida e proporcionar um aconchego afável, cuidadoso e seguro, pleno de colo, de afagos demorados, de uma escuta atenta e compreensiva e de olhares e dizeres incentivadores.

“Meu papel – mas este é um termo muito pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam, que elas tomam por verdadeiros, por evidentes certos temas fabricados em um momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. O papel de um intelectual é mudar alguma coisa no pensamento das pessoas”.

Michel Foucault

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico, que objetiva estabelecer uma relação entre o conceito foucaultiano do cuidado de si, o corpo e a educação. Esta proposta de estudo surge de uma inquietação em relação à forma como os/as adolescentes têm lidado com os próprios corpos e como isso emerge no contexto escolar. A partir de um mergulho no referencial foucaultiano, de outras leituras complementares e de uma reflexão sobre a prática, busca-se responder: quais são as contribuições que o conceito foucaultiano do cuidado de si pode propiciar à educação escolar de modo a promover o cuidado com o corpo? Acredita-se que a perspectiva do cuidado de si forneça subsídios para uma educação que não corrobore com violências contra os corpos adolescentes. Observa-se que o cuidado de si emerge como uma perspectiva potente e singular para repensar a educação e os dilemas da formação humana. Amparando-se na proposição do cuidado de si e do outro e considerando a liberdade como premissa, educadores e educadoras podem orientar sua prática de modo a promover uma cultura de si no espaço escolar. Espera-se que este trabalho contribua para suscitar um debate sobre corpo, sobretudo no contexto escolar e para o (re)pensar sobre a formação e a prática de educadores e educadoras, contribuindo para a transformação do fazer educacional e para o fortalecimento dos/as adolescentes diante das sujeições impostas e das violências incitadas contra os corpos.

Palavras-chave: Cuidado de si. Corpo. Educação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a bibliographical research. In this work the objective is to establish a relation between Foucault's concept of self's care, body and education. This study proposal comes up from a concern about the way adolescents (boys/girls) have dealt with their own bodies and how this emerges in the school context. From a deepening in the foucaultian referential, other complementary readings and a reflection on practice, it is seeking to answer: What are the contributions that Foucault's concept of self's care can provide for school education in order to promote the body care? It is believed that the perspective of the self's care provides subsidies for an education that does not corroborate with the violence against teenage bodies. It is observed that the self's care emerges as a potent and unique perspective to rethink about education and dilemmas of human formation. Based on the proposition about self's care and care of others and considering freedom as a premise, educators (he/she) can guide their practice to promote a self-culture at the school space. It is hoped that this work will contribute to a debate about the body, especially at the school context and to (re)think about the formation and practice of educators (he/she), contributing to the transformation of make educational and the strengthening of the adolescents (boys/girls) on imposed subjection and violence incited against the bodies.

Keywords: Self's care. Body. Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR	14
2.1	O corpo como construção social e cultural	14
2.2	O espaço escolar e a escolarização dos corpos	21
2.3	O corpo adolescente no contexto escolar	24
3	O CUIDADO DE SI E O CORPO EM FOUCAULT	30
3.1	O conceito de cuidado de si nos três momentos da moral antiga	32
3.2	Características e dimensões do conceito de cuidado de si	35
3.3	O cuidado de si e o corpo	46
3.4	Cuidado de si, corpo, ética e estética da existência	50
4	O CUIDADO DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR	54
4.1	Educação e cuidado de si	54
4.2	Prática e experiência no espaço escolar	61
4.2.1	Conceituando o saber de experiência	61
4.2.2	Fazer e experiência em psicologia educacional/escolar	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	84

1 INTRODUÇÃO

Considerando o contexto escolar, observa-se que temáticas como diversidade, sexualidade e gênero são frequentemente omitidas ou, quando contempladas, restringem-se, muitas vezes, a intervenções ocasionais e que não incitam a problematização. Observa-se, inclusive, uma tendência escolar ao desenvolvimento de estratégias de disciplinamento, sobretudo, no que concerne ao corpo e à sexualidade. Percebe-se uma inclinação às intervenções pautadas na censura, no controle, no silenciamento, na dissimulação e na segregação. O lugar do conhecimento é evidenciado, nesse sentido, como um lugar de ocultamento e de desconhecimento e o corpo, muitas vezes, é considerado sob uma ótica mecanicista e instrumentalizadora ou, até mesmo, é desconsiderado.

Nesse contexto, meu trabalho como psicóloga escolar me provoca, desafia-me, inquieta-me diariamente e uma inquietação, entre outras, propulsionou a realização desta pesquisa¹. Ao longo de minha atuação profissional, tenho observado que os padrões impostos socialmente motivam, muitas vezes, os/as adolescentes a violentarem seus próprios corpos em vários sentidos. Tais violências² são atravessadas por diversos fatores de cunho social e individual, como cultura, política, economia, educação, mídia, família, religião, aspectos psicológicos, entre outros.

O espaço escolar, nesse contexto, pode reforçar as práticas de violência ou se configurar como lugar de cuidado. Proponho aqui uma imersão teórica à procura de elementos que contribuam para uma educação voltada para o cuidado dos corpos no contexto atual. Sirvo-me de Michel Foucault, como principal referencial, a fim de pensar uma educação que promova o cuidado de si, no âmago da formação dos/das adolescentes, constituídos/as como sujeitos históricos que, pelos seus corpos, dão sentido à sua existência.

A exposição do sujeito, conforme Pedro Goergen (2016), perante as influências externas, carregadas de interesses, ocasiona sua instrumentalização, objetificação e sua alienação de si mesmo. O ser humano, assim, pouco se preocupa ou se ocupa de si.

¹ A opção pela primeira pessoa do singular, em determinados momentos do texto, reflete o posicionamento da autora que apresenta seu fazer profissional como elemento essencial da presente produção.

² Toma-se aqui como referência o termo violência tratado por Maria do Rosário Barbosa, como um conceito polissêmico, ambivalente e complexo. A autora sustenta que: “Violência vem do latim *vis*, força e significa todo ato de força para ir contra a natureza de algum ser; de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, a violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico” (BARBOSA, 2005, p. 26).

Foucault elucida precisamente a recomendação do cuidado de si que exprime ocupar-se consigo mesmo, ou seja, não se esquecer de si mesmo e ter cuidado consigo mesmo.

Foucault (2014b) delinea o conceito do cuidado de si como todo um conjunto de ocupações, como um trabalho com procedimentos e objetivos que implicam um labor, uma ocupação regrada. O cuidado de si exige tempo para sua prática, como um exercício de si mesmo. Constitui-se como uma prática constante, repleta de significações, com vista a ocupar-se consigo mesmo.

Quais são as contribuições que o conceito foucaultiano do cuidado de si pode propiciar à educação escolar de modo a promover o cuidado com o corpo? Norteados por esse questionamento, este estudo, também, é delineado por outras questões como: de que modo o espaço escolar influencia a constituição da percepção sobre os corpos? Como a educação escolar pode estar ratificando práticas de violências com relação aos corpos? Como o espaço escolar lida com as adolescências e, especificamente, com os corpos adolescentes? Como a escola pode promover uma cultura do cuidado de si? E outras que possam emergir ao longo da realização da pesquisa.

A considerar esses questionamentos, esta pesquisa tem como principal objetivo estabelecer uma relação entre o conceito foucaultiano do cuidado de si, o corpo e a educação. Outros objetivos, também, nortearão este trabalho, sendo eles: problematizar o conceito de corpo; analisar como o contexto escolar afeta a construção da ideia de corpo; situar a temática das adolescências no âmbito da escola; e conceituar o cuidado de si sob a perspectiva foucaultiana.

Ressalta-se que as questões e os objetivos supracitados emergem como marco inicial deste estudo, porém estão sujeitos ao porvir da trajetória a ser percorrida, bem como a possíveis limitações que possam se impor ao longo do percurso.

Buscando contemplar o que propõe este estudo, a leitura das obras de Michel Foucault, que abordam o conceito do cuidado de si, emerge como principal itinerário desta pesquisa de caráter teórico-bibliográfico.

De acordo com Cláudio Dalbosco (2010), que escreve sobre a pesquisa em educação, esta proposta de pesquisa se reporta a um âmbito claramente conceitual, concernente, em geral, ao processo de reconstrução e análise de conceitos e teorias e considera o diálogo entre autores e teorias o cerne investigativo. A pesquisa teórico-bibliográfica pode ser considerada um meio de construção do conhecimento que se propõe a agregar a produção conceitual elaborada com a realidade contextualizada.

O autor ressalta, por esse ângulo, que ocorre, muitas vezes, uma falsa dicotomização entre teoria e prática, pois pesquisas de natureza teórica precisam estar imbricadas ao “senso de realidade”, já que “tanto o ‘dado empírico’ como a construção conceitual são ‘fragmentos’ da produção cultural humana que não possuem um sentido *a priori*, fora das relações humanas, constituídas histórico e socialmente” (DALBOSCO, 2010, p. 46).

Ainda em termos metodológicos, é importante ressaltar que esta é uma pesquisa qualitativa. No contexto da pesquisa em educação, esse método, para além de dados numérico-quantitativos, permite abordar os fenômenos socioculturais, como o caso dos processos educativos, em seu caráter complexo, contingente e imprevisível ligado à produção humana (DALBOSCO, 2010).

No presente estudo, o tema provocador, como já salientado, é o do cuidado de si, o qual passa a objeto de uma hermenêutica conceitual que toma como referência o conceito do cuidado de si do filósofo Michel Foucault. Dessa maneira, as principais leituras giraram em torno das obras “História da Sexualidade: o cuidado de si” e “A Hermenêutica do Sujeito”, do referido autor. A relação entre o cuidado de si e o corpo emerge, também, como temática central desta pesquisa. Outras possibilidades de estudo, ainda em Foucault, passam pelo conhecimento de si, prática de si e estética da existência. Propõe-se trabalhar o conceito de corpo e seus atravessamentos a partir de David Le Breton (2012), que aborda o corpo socialmente construído como efeito de uma elaboração social e cultural.

Atenta-se para a indiscutível importância da temática corpo no contexto educacional. Tomando como base os Temas Transversais apresentados pelo Ministério da Educação, nos Parâmetros Nacionais Curriculares, sendo eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo, entende-se como o corpo e outros assuntos abordados neste estudo, como ética, gênero e sexualidades, estão em consonância com a proposta da transversalização do ensino. Ao explicar a transversalidade, o referido documento exemplifica: “o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética)” (BRASIL, 1998, p. 27).

Os Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio, que concernem ao contexto de onde parte esta pesquisa, dispõem uma proposta de ensino, com base em uma perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização e recorre ao seguinte exemplo para ilustrar a contextualização do conhecimento científico:

Conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os muitos aparelhos do organismo, mas também entender como funciona o próprio corpo e que conseqüências [sic] isso tem em decisões pessoais da maior importância tais como fazer dieta, usar drogas, consumir gorduras ou exercer a sexualidade. A adolescente que aprendeu tudo sobre aparelho reprodutivo mas não entende o que se passa com seu corpo a cada ciclo mensal não aprendeu de modo significativo (BRASIL, 2000, p. 79).

Ratifica-se o tema do corpo como aspecto transversal que deve ser abordado de forma interdisciplinar e contextualizada, conforme os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação. Todavia atenta-se para a evidente limitação, fragilidade e incipiência da proposta apresentada pelos documentos quanto à temática. Este estudo, em contrapartida, amplia filosófica e vivencialmente a concepção de corpo e considera a hipótese de que a concepção foucaultiana do cuidado de si oferece subsídios, para que as práticas desenvolvidas no âmbito escolar não corroborem, para as violências que têm sido praticadas com relação aos corpos adolescentes. Assim, espera-se produzir um estudo que incite professoras e professores a pensarem e problematizarem o corpo, no ambiente escolar, rompendo, assim, com silenciamentos e atenuando possíveis violências, sejam elas físicas e/ou psicológicas contra si e/ou contra o outro.

Pensar como apresenta Gilles Deleuze (2005) extrapola a busca por respostas definitivas. Pensar é experimentar, problematizar e condizer ao princípio, sem, necessariamente, um fim a se atingir por antecipação. Acredita-se que, nesse sentido, esta proposta de pesquisa contribui para suscitar um debate sobre corpo no contexto escolar e para o (re)pensar sobre a prática de educadoras e educadores no que concerne a esta temática a partir da perspectiva do cuidado de si.

Em termos estruturais, o trabalho é composto por esta introdução, por três capítulos de desenvolvimento e, finalmente, pelas considerações finais. Os capítulos que constituem o desenvolvimento encontram-se arrançados em torno de três eixos temáticos principais, sendo eles: o corpo, o cuidado de si e a educação. A temática das adolescências e do espaço escolar atravessam a composição do trabalho, evidenciando um recorte que emerge das inquietações que motivaram a pesquisa. Salienta-se que o recorte proposto sugere um enquadramento, mas não um cerceamento rígido das possibilidades teóricas e vivenciais a serem alcançadas no horizonte deste estudo.

O primeiro capítulo versa fundamentalmente sobre o corpo inserido no contexto escolar. Para isso, é abordada inicialmente a construção social e cultural do corpo e, a seguir, das adolescências. Discorre-se, então, sobre como a escola se envolve nessa construção de corpos e de adolescências, partindo do estudo da conceituação de corpo desenvolvida por

David Le Breton, da temática da escolarização dos corpos apresentada por Guacira Lopes Louro e do trabalho acerca das adolescências de Maria Rita César.

O segundo capítulo, por sua vez, apresenta o conceito de cuidado de si, referenciando-se, principalmente, nas obras “História da Sexualidade 3: o cuidado de si” e “A Hermenêutica do Sujeito” de Michel Foucault. Busca-se situar historicamente o conceito e demonstrar suas principais características e dimensões para, em seguida, estabelecer relações com o corpo e com a estética da existência. Além de Foucault, são leituras embasadoras, principalmente, textos de Betania Vicensi Bolsoni, Frédéric Gros e Pedro Goergen, leitora/es das obras foucaultianas, que enriquecem este estudo com suas contribuições.

Por fim, o terceiro capítulo e último do desenvolvimento trata das possibilidades de aproximação entre o conceito do cuidado de si e a educação. Aborda-se, nessa perspectiva, o contexto escolar como possibilitador do cuidado de si. É nesse momento, especialmente, que é preciso falar de prática e de experiência e fazer emergir novos pensares, outras questões, outros incômodos. Os principais autores que contribuem para essa proposta são Alfredo Veiga-Neto, Cláudio Dalbosco, Dermeval Saviani, Jorge Larrosa e Sílvia Gallo

O desenvolvimento deste trabalho constitui requisito do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), área de concentração em Formação de Professores, na linha de pesquisa de Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas e área de interesse em Gênero e Diversidades na Educação. Importante ressaltar que, nas reflexões que serão desenvolvidas a seguir, não se pretende apresentar um texto de caráter injuntivo acerca do fazer educacional, no que concerne ao corpo e ao cuidado de si, mas incitar o pensar baseando-se em algumas provocações teóricas.

2 O CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR

Inicialmente é imprescindível elucidar as concepções de corpo e de adolescência que fundamentam este trabalho. Nessa direção, o presente capítulo contextualiza a ideia de corpo como construção social e cultural, buscando enfatizar o processo de escolarização dos corpos, e da adolescência construída historicamente a partir do discurso psicopedagógico.

2.1 O corpo como construção social e cultural

Para elucidar o conceito do corpo socialmente construído, recorre-se ao sociólogo, antropólogo e psicólogo David Le Breton (2012) que percebe este corpo como efeito de uma elaboração social e cultural e afirma que a existência é corporal.

Le Breton (2012) salienta que o corpo existe, na totalidade dos elementos os quais o compõem, em decorrência do efeito associado da educação recebida e das identificações que levaram o/a ator/atriz³ a assimilar os comportamentos de seu círculo social. O autor ressalta, ainda, que a aprendizagem das modalidades corporais, na relação do indivíduo com o mundo, não se restringe à infância e continua durante toda a vida, em conformidade com as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que é interessante assumir ao longo da existência.

A designação do corpo, quando é possível, traduz de imediato um fato do imaginário social, segundo o autor. De uma sociedade para outra, a caracterização da relação do/a homem/mulher com o corpo e a definição dos constituintes da carne do indivíduo são dados culturais com infinita variabilidade (LE BRETON, 2012).

Le Breton (2012) aproxima o significante “corpo” da ideia de ficção, mas uma ficção culturalmente eficiente e viva. O corpo, sob a perspectiva do autor, não existe em estado natural e sempre está compreendido na trama social de sentidos.

Geralmente, não se associam determinadas condutas a questões sociais e culturais, todavia gestos, sentimentos e diversas outras condutas são perpassadas por tais aspectos. A gestualidade dos sujeitos, conforme pontua Le Breton (2012), refere-se às ações do corpo diante do encontro e é atravessada por valores e significados. O autor ressalta que diferentes

³ O texto de David Le Breton apresenta os conceitos “homem” e “ator” da existência social, ambos se referindo a homens e mulheres. No presente trabalho, ao se referir à teoria de Le Breton, serão utilizados os termos “homem/mulher” e “ator/atriz”, exceto nos casos de citações diretas.

condições de socialização e culturais modificam profundamente, ao longo do tempo, as manifestações gestuais originais dos grupos sociais e conclui que a gestualidade humana é um fato de sociedade e de cultura e não de natureza congênita ou biológica destinada a se impor aos/as atores/atrizes.

Em relação aos sentimentos, Le Breton (2012) cita Marcel Mauss⁴ (1968-1969) que sustenta a dimensão social e cultural dos sentimentos e de sua formalização no comportamento do/a ator/atriz. Le Breton (2012) complementa que os sentimentos que são vivenciados e a maneira como repercutem, bem como o modo como são expressos fisicamente, estão enraizados em normas coletivas implícitas, não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando aos outros indivíduos. Eles se inscrevem no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, entre outros. Para o autor, o amor, a amizade, o sofrimento, a humilhação, a alegria, a raiva, entre outros sentimentos, não são realidades em si.

Le Breton (2012) afirma que várias condutas aparentemente comandadas exclusivamente por dados fisiológicos, também, são bastante influenciadas ou, até mesmo, diretamente orientadas por dados sociais, culturais ou psicológicos. O autor utiliza a dor como exemplo, pois se atribuem distintos valores e significados à dor, conforme a história e o pertencimento social de cada indivíduo. Outros aspectos a serem considerados são as percepções sensoriais e as condutas de higiene, as quais também passam pelo condicionamento social e cultural.

Ao considerar o modo como esse condicionamento, no geral, atravessa e transforma a corporeidade, Le Breton (2012) atenta para a efemeridade do corpo como objeto de estudos e a característica que tal objeto possui de incentivar questionamentos muito mais que de constituir fonte de certezas.

Guacira Louro (2015) se ampara nos estudos de Jeffrey Weeks⁵ (1995) para também falar sobre a inconstância do corpo, lembrando que suas necessidades e seus desejos mudam. O corpo se modifica, ao longo do tempo, a partir do adoecimento, com a alteração dos hábitos alimentares, com mudanças no estilo de vida, com base em outras possibilidades de prazer ou em intervenções médicas e tecnológicas.

Concernente ao corpo como evidência, Le Breton (2012, p. 26) discorre:

⁴ MAUSS, M. L'expression obligatoire des sentiments. **Essais de sociologie**. Paris: Minuit, 1968-1969.

⁵ WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities**: sexual values in an age of uncertainty. Nova York: Columbia University, 1995.

O corpo parece explicar-se a si mesmo, mas nada é mais enganoso. O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna. A caracterização do corpo, longe de ser unanimidade nas sociedades humanas, revela-se surpreendentemente difícil [...]. O corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural.

Louro (2015) descreve como os corpos se constituem, assim, como a referência que ancora a identidade e, uma vez que o corpo é aparentemente inequívoco e evidente, espera-se que esse corpo dite uma identidade livre de inconstâncias e ambiguidades. No entanto, localizar identidades, a partir de marcadores biológicos, é desconsiderar a significação que é atribuída aos corpos pela cultura e que, também, passa por alterações.

As múltiplas identidades sociais se definem no âmbito da história e da cultura e constituem os sujeitos, os quais são questionados a partir de diferentes contextos, instituições ou grupos sociais. Ao se reconhecer em uma determinada identidade, estabelece-se um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Não há estabilidade nesse movimento de se reconhecer em uma dada identidade e a multiplicidade de identidades sociais nos atravessam, uma vez que somos sujeitos de identidades incertas e transitórias, de caráter instável, plural e histórico (LOURO, 2015).

A constituição dos sujeitos carrega, a partir de suas histórias pessoais, marcas que foram registradas a partir do investimento oriundo de agentes como família, escola, mídia e normas.

Todas estas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2015, p. 25).

Louro (2015), nesse sentido, enfatiza que os corpos não são tão evidentes quanto se considera usualmente, nem as identidades são oriundas de tais “evidências”. A inscrição dos gêneros nos corpos se dá a partir de determinada cultura e as identidades de gênero e sexuais se compõem e se fundamentam nas relações sociais e são moldadas pelas redes de poder da sociedade.

Uma vez que parece difícil compreender a sexualidade, baseando-se em uma ideia de fluidez e inconstância, Louro (2015) recorre a Weeks⁶ para falar sobre como o corpo é referência neste processo de reconhecimento de identidade de gênero:

⁶ WEEKS, Jeffrey. **Invented moralities**: sexual values in na age of uncertainty. Nova York: Columbia University, 1995.

Num mundo de fluxo aparentemente constante, onde os pontos fixos estão se movendo ou se dissolvendo, seguramos o que nos parece mais tangível, a verdade de nossas necessidades e desejos corporais. [...] O corpo é visto como a corte de julgamento final sobre o que somos ou o que podemos nos tornar. Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se os desejos sexuais, sejam hétero ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por que outra razão estamos tão preocupados em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos? Apenas porque tudo o mais é tão incerto que precisamos do julgamento que, aparentemente, nossos corpos pronunciam (WEEKS, 1995 apud LOURO, 2015, p. 14).

Le Breton (2012) reitera que as características físicas e morais e as qualidades atribuídas aos sexos dependem das condições culturais e sociais e não correspondem a um gráfico natural que é capaz de fixar ao homem e à mulher um destino biológico. A condição de ser homem e ser mulher não se inscreve no estado corporal, uma vez que ela é construída socialmente. O autor parafraseia Simone de Beauvoir⁷ reiterando que “não se nasce mulher, torna-se mulher” e acrescenta que o mesmo ocorre ao homem.

Ao que parece, na perspectiva de Le Breton (2012), certas diferenças físicas, estatisticamente encontradas entre homens ou mulheres, dependem muito mais do sistema de expectativas sociais que lhes atribui papéis preferenciais aos quais estão sujeitos. Nas sociedades ocidentais, por exemplo, tanto a menina como o menino podem ser educados conforme uma predestinação social que, de antemão, lhes impõe um sistema de atitudes que corresponde aos estereótipos sociais.

Le Breton (2012) considera que a educação transforma as crianças em atores e atrizes em conformidade com a imagem do homem e da mulher em vigor na sociedade. A configuração distintiva dos sexos prepara, segundo Elena Belotti⁸ (1974 apud LE BRETON, 2012), a mulher e o homem para exercerem um papel futuro coerente com os estereótipos do feminino e do masculino. Há, nessa perspectiva, encorajamento para a doçura do lado feminino e, em contrapartida, do lado masculino, o incentivo à virilidade. A interpretação que o social faz da diferença dos sexos orienta as maneiras de criar e educar a criança segundo o papel estereotipado que dela se espera.

Louro (2015) trata de identidade e gênero ressaltando que se considera, geralmente, que a sexualidade consiste em algo que se possui naturalmente e que é inerente à natureza humana. A autora declara que essa concepção parte da suposição de que todos vivenciam seus corpos da mesma maneira de modo universal. Entretanto, ela argumenta que não há naturalidade nesses aspectos, inclusive, quanto à concepção de corpo. O que é tido como

⁷ BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

⁸ BELLOTI, E. G. **Du côté des petites filles**. Paris: Des Femmes, 1974.

natural (ou não) é definido por meio de processos culturais e históricos e os corpos passam a ter sentido socialmente.

As qualidades morais e físicas atribuídas ao homem ou à mulher não são inerentes, necessariamente, a atributos corporais, mas são indissociáveis da significação social e das normas de comportamento vigentes. O feminismo, a partir da atividade militante, viabilizou a reflexão sobre determinadas desigualdades sociais e sobre os estereótipos de discursos e sobre as práticas sociais (LE BRETON, 2012).

Ao abordar a questão das desigualdades sociais e dos estereótipos referentes ao corpo, emerge a necessidade de compreender melhor a constituição da discriminação. Para Le Breton (2012), o processo de discriminação está ligado à transformação da diferença em estigma. Ao mesmo tempo em que é lugar de valor, o corpo é lugar de imaginários, de ligações contestáveis cujas lógicas sociais é preciso compreender. O autor faz menção ao preconceito ligado às questões de raça e às deficiências e sobre como o corpo está presente nessa problemática. O racismo é derivado do imaginário do corpo. A história individual, a cultura e a diferença são neutralizadas, apagadas, dando lugar ao imaginado corpo coletivo, concebido sob o nome de raça. O homem e a mulher nada mais são que artefatos da aparência física, do corpo imaginário ao qual a raça dá nome.

Em relação ao corpo deficiente, por sua vez, a relação social estabelecida com o/a homem/mulher que tem uma deficiência é um produtivo analisador da forma pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença. Le Breton (2012, 73) ainda afirma:

Ora, uma forte ambivalência caracteriza as relações entre as sociedades ocidentais e o homem que tem uma deficiência; ambivalência que vive no dia a dia, já que o discurso social afirma que ele é um homem normal, membro da comunidade, cuja dignidade e valor pessoal não são enfraquecidos por causa de sua forma física ou suas disposições sensoriais, mas ao mesmo tempo ele é objetivamente marginalizado, mantido mais ou menos fora do mundo do trabalho, assistido pela seguridade social, mantido afastado da vida coletiva por causa das dificuldades de locomoção e de infraestruturas urbanas frequentemente mal adaptadas. E, quando ousa fazer qualquer passeio, é acompanhado por uma multidão de olhares, frequentemente insistentes; olhares de curiosidade, de incômodo, de angústia, de compaixão, de reprovação.

Com base no exposto, Le Breton (2012) postula que a aceitação imaginária está ligada originalmente à normalidade imaginária. O corpo deve passar despercebido, diluir-se nos códigos e cada ator/atriz deve poder vislumbrar no/a outro/a as próprias atitudes e a

imagem que não o/a surpreende nem o/a atemoriza. O apagamento do corpo tornou-se uma prática habitual.

De acordo com Louro (2015), nos processos de reconhecimento de identidade estão imbricados os processos de diferenciação. “O reconhecimento do ‘outro’, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos” (LOURO, 2015, p. 15). Socialmente, são determinadas as fronteiras entre aqueles que se enquadram na norma estabelecida pela cultura e os marginalizados que se desviam. A autora mostra como, a partir da classificação dos sujeitos, a sociedade determina divisões e designa rótulos a fim de fixar as identidades. Assim, de maneira sutil ou violentamente, define, separa e discrimina.

Le Breton (2012) discorre acerca de como a aparência corporal é uma reação a uma ação do/a ator/atriz relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. A aparência corporal, neste contexto,

engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo etc., quer dizer, a maneira cotidiana de se apresentar socialmente, conforme as circunstâncias, através da maneira de se colocar e do estilo de presença. O primeiro constituinte da aparência tem relação com as modalidades simbólicas de organização sob a égide do pertencimento social e cultural do ator. Elas são provisórias, amplamente dependentes dos efeitos de moda. Por outro lado, o segundo constituinte diz respeito ao aspecto físico do ator sobre o qual dispõe de pequena margem de manobra: altura, peso, qualidades estéticas, etc. (LE BRETON, 2012, p. 77).

Louro (2015) esclarece sobre um grande investimento que é feito nos corpos, os quais são afetados por diversas imposições culturais e construídos de modo a se adequarem a determinados parâmetros estéticos, higiênicos, morais, dos grupos nos quais estamos inseridos. A autora ressalta como, nas diversas culturas, são dadas distintas significações às imposições em termos de beleza, saúde, vitalidade, vigor e força. Tais distinções se aplicam, diferentemente, aos corpos de mulheres e de homens.

As marcas de identidade e, conseqüentemente, de diferenciação são inscritas nos corpos, por meio de vários processos, como cuidados físicos, vestimentas, exercícios, adornos e aromas. Os sentidos humanos são treinados, para decodificar essas marcas e classificar os sujeitos, a partir das formas como eles se apresentam corporalmente, dos comportamentos, dos gestos que utilizam e das diversas formas de expressão (LOURO, 2015).

Recorrendo a Jean Baudrillard⁹ (1970 apud LE BRETON, 2012, p. 84), tem-se um panorama sobre um status do corpo que ainda impera na atualidade:

Sua redescoberta após uma era milenar de puritanismo, sob o signo da libertação física e sexual, sua inteira presença... na publicidade, na moda, na cultura de massa, ou no culto da higiene, da dietética, da terapêutica no qual ele é envolvido, a obsessão de juventude, de elegância, de virilidade/feminilidade, os cuidados, os regimes, as práticas de sacrifício a ele ligadas, o mito do prazer que o envolve – tudo testemunha hoje que o corpo tornou-se objeto de reverência.

Le Breton (2012) complementa que o corpo é promovido ao título de “significante de status social”. Esse processo de valorização de si, por meio do uso de marcas distintivas e mais eficientes do ambiente imediato, depende de uma forma sutil de controle social.

Le Breton (2012) disserta acerca do controle político exercido sobre o corpo, retomando Jean-Marie Brohm¹⁰ (1975, p. 79), ao determinar que “qualquer política é imposta pela violência, pela coerção e pela imposição sobre o corpo”. Nesse sentido, Le Breton (2012) acrescenta que toda ordem política vai de encontro à ordem corporal e que um sistema político identificado com o capitalismo acaba por impor a dominação moral e material sobre os usos sociais do corpo e fomenta a alienação.

Foucault (2014c), em *Vigiar e Punir*, amplia essa análise e constata que as sociedades ocidentais, funcionando como “sociedades disciplinares”, inscrevem seus membros sob um ajustado controle dos movimentos proveniente de relações. Um novo tipo de relação é moldado pela disciplina, uma forma de exercício do poder a qual perpassa as diversas instituições, convergindo-as para um sistema de obediência e de eficácia. Foucault atenta para as modalidades eficazes e difusas do poder exercidas sobre o corpo, para além das instâncias oficiais do Estado.

O poder, nessa perspectiva, emerge como estratégia e não propriedade; é muito mais exercido que necessariamente possuído; aparece como sistema de relação e imposições de normas produzido pelo conjunto de posições estratégicas de uma classe dominante. A partir do exposto, Foucault (2014c) demonstra, assim, que as disciplinas se instauram, no decorrer do século XVII e do século XVIII, como modos de dominação que visam a produzir a eficácia e a docilidade dos atores e atrizes através do cuidado meticuloso da organização da corporeidade.

⁹ BAUDRILLARD, J. *La société de consommation*. Paris: Gallimard, 1970.

¹⁰ BROHM, J. M. *Corps et politique*. Paris: Delarge, 1975.

Entendendo que o corpo é a interface entre o social e o individual, entre a natureza e a cultura, entre o fisiológico e o simbólico e que, enfim, qualquer relação com o corpo é efeito de construção social (LE BRETON, 2012), é importante buscar compreender melhor como a educação de forma geral e, sobretudo, o espaço escolar, têm afetado a construção social dos corpos dos/das estudantes.

2.2 O espaço escolar e a escolarização dos corpos

Após elucidar o corpo socialmente construído, recorre-se a autores e autoras que abordam o corpo inserido no contexto escolar. Nesse direcionamento, Betania Bolsoni (2014) discorre sobre o modo como o corpo é, muitas vezes, oprimido dentro da própria escola, situação em que os sujeitos não são vistos em uma dimensão global, mas concebidos de forma dissociável em suas dimensões.

Há necessidade de se refletir profundamente sobre o valor do corpo dentro da escola, pois o corpo, que é tão prestigiado na sociedade, parece não ser valorizado em termos de sua educação em muitos momentos dentro da escola. Em consequência disso, o corpo valorizado hoje parece ser aquele cultuado em torno de imagens corporais enquanto no ambiente escolar ainda prevalece a dualidade corpo e mente, com maior significância ao intelectual, à mente (BOLSONI, 2014, p. 16).

Ao considerar seu lugar de professora, Bell Hooks¹¹ (2015) estabelece que, com base no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, aceita-se, muitas vezes, a noção de que haja uma separação entre o corpo e a mente. Assim, docentes entram em sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, desconsiderando o corpo. Chamar a atenção para o corpo nesse espaço, segundo a autora, é ir contra um legado de negação deixado pelos/as antecedentes de profissão.

O âmbito público, em que ocorre a aprendizagem institucional, conforme destaca Hooks (2015), emerge como um lugar em que o corpo precisa ser anulado, tendo que passar despercebido. A atitude docente de entrar em sala de aula, anular o próprio corpo e se entregar inteiramente à mente ratifica o pressuposto de que não há, na maioria dos casos, espaço para a paixão no contexto da sala de aula.

¹¹ Bell Hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, teórica feminista, crítica cultural, militante do movimento negro e professora; a redação do nome é feita intencionalmente em letras minúsculas.

Entende-se, assim, que há o predomínio do dualismo corpo e mente no âmbito escolar e que a mente, nesse contexto, é o principal aspecto a ser considerado. Todavia, observa-se que escola não ignora o corpo, mas o silencia, disciplina-o, escolariza-o...

Louro (2014, p. 65) incita o pensamento sobre como a escola produz diferenças, distinções e desigualdades e discorre sobre a constituição dos corpos escolarizados:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos.

Desde os antigos manuais de mestres, já se observava a sinalização dos cuidados e treinos, a serem voltados para os corpos e as almas, de forma a produzir um corpo escolarizado. Diferenciando meninos de meninas, orientava-se sobre como se sentar, andar e falar de modo adequado. Dessa maneira, as marcas da escolarização eram inscritas nos corpos dos sujeitos (LOURO, 2014).

Louro (2014) ressalta que muitas recomendações contidas nos manuais antigos já foram superadas. Entretanto, na atualidade, outras normas, teorias e orientações de cunho científico, ergonômico, psicológico, entre outros, são disseminadas em conformidade com as atuais práticas educativas. Ainda que de outros modos, a escola continua inscrevendo sua “marca distintiva” nas pessoas. “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2014, p. 66).

Louro (2014) pondera ainda sobre como o espaço escolar treina os sentidos dos/as estudantes; ensina sobre o toque – a quem, o que e como tocar, ou, na maioria das vezes, não tocar; desenvolve determinadas habilidades e outras não. Todas essas e outras ações ratificam e produzem diferenças no espaço escolar.

Retomando a questão do dualismo, o espaço da Educação Física, segundo Louro (2014), parece consistir no principal lugar para dar evidência aos corpos, sendo propício para treinar, desenvolver habilidades específicas, bem como produzir diferenças. A autora atenta para a questão da constituição da identidade de gênero que ocorre, geralmente, no contexto escolar por meio de discursos implícitos. No âmbito da Educação Física, esse processo acontece, na maioria das vezes, de modo evidente e explícito.

Louro (2014) lembra os aspectos históricos dessa disciplina, que se relacionam diretamente com a Biologia, com ênfase na manutenção da saúde e da higiene. Assim, emergem

justificativas de caráter “biológico” para a separação entre feminino e masculino neste espaço. Apesar dos novos aportes teóricos, ainda há um debate controverso acerca das diferentes habilidades físicas de meninos e meninas, bem como há, também, expectativas de interesses e desempenhos distintos entre os grupos de estudantes, por parte dos professores e das professoras.

Nesse sentido, Louro (2014) toma a Educação Física como um espaço privilegiado para a vigilância em relação à sexualidade. Apesar de ser uma preocupação evidenciada em todo âmbito escolar, essa emerge de forma explícita em um cenário voltado, sobretudo, para o corpo.

Louro (2015), a partir de Philip Corrigan¹², apresenta que, em um contexto escolar, todos os investimentos acabam sendo feitos no e sobre o corpo. De acordo com o autor, os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (CORRIGAN, 1991 apud LOURO, 2015, p. 17).

Louro (2015), apresentando um relato pessoal, descreve sobre como o período da adolescência, vivenciado por ela e pelas colegas, em uma escola predominantemente feminina, foi marcado pela percepção crescente de que poderiam inscrever em seus corpos as indicações do tipo de mulher que eram ou gostariam de ser. Nessa perspectiva, a televisão, o cinema, as revistas e a publicidade, que também exerciam sua pedagogia nas palavras da autora, apresentavam-se como direcionamentos confiáveis que expunham a representação de uma mulher desejável, que inspirava as garotas a se aproximarem dessa imagem. Enquanto isso, a escola, por sua vez, objetivava desviar o interesse das alunas para outras temáticas.

O período escolar é marcado por proposições, imposições e proibições, as quais compõem, significativamente, as histórias pessoais e promovem distinções sociais. Acerca disso, Louro (2015) destaca as consequências, as marcas do processo de escolarização evidenciadas nos corpos dos indivíduos, as quais são valorizadas socialmente e se convertem em um referencial. A autora descreve um corpo escolarizado, afirmando que esse corpo:

é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2015, p. 21).

¹² CORRIGAN, P. “Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body”. In: GIROUX, H. (Org.). **Postmodernism, feminism and cultural politics**. Nova York: State University of New York, 1991. p. 196-216.

Louro (2015) afirma que a escola recorre ao emprego de determinadas estratégias visando a atingir o resultado que almeja, como o autodisciplinamento dos/as estudantes, o investimento continuado e autônomo dos sujeitos sobre eles mesmos. A autora chama a atenção, em contrapartida, para o papel não passivo dos sujeitos, os quais não constituem meros receptores de imposições externas, mas se envolvem nas aprendizagens, respondendo, reagindo, recusando, ou as assumindo.

Foucault (2003), em *Microfísica do Poder*, discorre acerca do domínio e da consciência em relação ao próprio corpo que se deram em consequência do poder que nele foi investido. Os sujeitos, em uma perspectiva histórica, tomaram consciência de seus corpos conforme esses corpos foram afetados disciplinarmente. O corpo reage às imposições e aos investimentos disciplinares do poder que é exercido sobre ele, dando lugar às resistências, transformações e subversões.

Nesse sentido, é preciso começar a falar sobre possibilidades. Porém, é necessário, a princípio, elucidar a ideia de adolescência, ou melhor, de adolescências.

2.3 O corpo adolescente no contexto escolar

Para embasar este trabalho, será considerada a concepção de adolescências construídas historicamente. A partir do estudo de Maria Rita César¹³ (2008), acerca da “adolescência”¹⁴ inventada no discurso pedagógico, é possível vislumbrar um panorama sobre os discursos científicos relacionados à adolescência ao longo do tempo.

Os estudos pioneiros que trataram da psicologia da adolescência, no início do século XX, fundamentaram o discurso hegemônico que ainda subsidia algumas compreensões na atualidade. Ao longo de mais de um século, foram ratificadas algumas ideias presentes desde as pesquisas iniciais, como a noção de adolescência vista como uma “fase de ajustes” perante os parâmetros estipulados para a maturidade da fase adulta. Nesse sentido, a ciência da adolescência seguiu construindo e reafirmando uma ideia de “crise” que perdura até hoje (CÉSAR, 2008).

Com base na teoria de Maurício Knobel (1981), é possível retratar algumas dessas ideias presentes na ciência dominante acerca da adolescência. O autor afirma que, em nosso

¹³ Optou-se por abordar a concepção de adolescências socialmente construídas, a partir do trabalho de Maria Rita César, por estar em consonância com a proposta do presente estudo, por ter causado uma afetação particular e por representar uma crítica a um modelo de adolescência generalista que, até os dias atuais, não foi superado.

¹⁴ A autora, recorrentemente, utiliza o recurso das aspas como referência a um discurso hegemônico produzido sobre a adolescência. Aqui, serão utilizadas as aspas com a mesma intenção, quando se julgar necessário, para melhor compreensão da escrita.

meio cultural, verificam-se épocas caracterizadas por manifestações de arrogância, ensimesmação, alternadas com momentos de audácia, timidez, imediatismo, falta de coordenação, desinteresse ou apatia. Tais manifestações podem ocorrer, após ou concomitantes a conflitos afetivos, crises religiosas, que podem variar de ateísmo a devoção excessiva, intelectualizações, divagações filosóficas e ascetismos, passando pela prática da masturbação e, até mesmo, pela homossexualidade eventual.

Para Knobel (1981), os aspectos supracitados constituem uma essência “semipatológica” ou uma “síndrome normal” da adolescência, incômoda sob a perspectiva adulta, porém indispensável para que os/as adolescentes atinjam o objetivo desse processo, que consiste em atingir a idade adulta.

César (2008) destaca para o modo como a continuidade dada às pesquisas acerca da adolescência, em termos de uma etapa da vida caracterizada, necessariamente, pela ideia de “crise” – fisiológica, psíquica, moral, social e sexual – equivale a desconsiderar o caráter histórico da temática. Exprime a insistência, segundo a autora, em manter um formato de investigação científica que legitima a naturalização e essencialização do seu objeto de estudo. Assim, a adolescência é tida como um “objeto natural” e reflete o positivismo científico do século XIX, que remete à medicina higienista e à eugenia.

No início do século XX, o conceito de adolescência apareceu no discurso médico, psicológico e pedagógico, sendo disseminado sem ter seu aspecto histórico considerado. Amparada pela ideia de uma “adolescência universal” e sempre presente a qualquer momento da história, a figura do/a adolescente, carregada de determinações e características imutáveis, surgiu a partir do discurso científico. Com base em uma compreensão biologizante e incontestável da adolescência, tornou-se possível buscar estratégias terapêuticas aptas a alcançar e remediar os problemas inerentes a este “adoecimento” naturalizado dos/as jovens (CÉSAR, 2008).

Para ilustrar este “adoecer natural”, recorre-se ao médico e psicanalista José Outeiral (1994, p. 6) que trata de transformações que acometem o corpo e o psiquismo do/a adolescente:

Na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e sofrer passivamente toda uma série de transformações que se operam em seu corpo, e, por conseguinte, em seu ego. Cria-se um sentimento de impotência frente a esta realidade que poderá ser vivido em uma forma persecutória (com o corpo e/ou seus órgãos, transformando-se em um depositário de intensas ansiedades paranóides e confusionais), maníaca (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo), ou fóbica (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las).

César (2008) duvidou, ao longo da elaboração de seu estudo, de concepções de ser humano e de corpo naturalizadas e meramente sujeitas à fisiologia, como se houvesse algum sentido em conceber estas questões à margem das significações históricas. Michel Foucault (2003) expõe que esse é um equívoco a ser superado, pois nada no ser humano – nem mesmo seu corpo – é fixo o bastante para se instituir um estatuto geral e imutável de conhecimento a seu respeito.

Nessa perspectiva, a abordagem genealógica contradiz exatamente o que as concepções dominantes defendem, ou seja, a existência de uma figura estagnada do/a adolescente independente do momento histórico. Até mesmo porque essa adolescência, conforme foi apresentada, consiste em um conceito constituído há pouco tempo e representa um produto tardio da consolidação da medicina e da biologia como saberes genuínos acerca de todas as naturezas, sobretudo, a humana (CÉSAR, 2008).

Margareth Rego (2008) reitera que a concepção de adolescência surgiu para sustentar os aparatos científicos e os perversos discursos psicopedagógicos que a inventam. O/a adolescente foi e é concebido, então, como essencialmente problemático/a; como doente que deve ser tratado/a, como rebelde e incapaz de se adaptar e de lidar com seu futuro. O/a jovem deve, indiscutivelmente, ser subjugado/a em sua criatividade, disciplinado/a na ordem do discurso e na rede de poderes que constituem as instituições, deve compreender sua própria rebeldia como inadaptação a ser ajustada, como problema emocional, psíquico e físico, inerente a uma fase biológica. O/a adolescente deve se submeter às forças que o atravessam, que o interpretam, que dizem sobre sua realidade, ao mesmo tempo que o/a domesticam e conduzem para o caminho da anulação do desejo de vida.

César (2008) complementa que a ideia de adolescência, desde sua criação por meio do discurso científico, esteve vinculada ao propósito de produzir um indivíduo adulto “ideal”. Ressaltaram-se os aspectos negativos, inerentes à fase da adolescência, segundo a ciência, que se evidenciaram a partir dos dispositivos higienistas. A autora descreve que os dispositivos de produção dos “sujeitos ideais” também se modificaram historicamente, dando espaço a uma emergente – e ainda presente – “psicologização” da pedagogia e das práticas educacionais, que também almejavam produzir sujeitos ideais – produzindo também, conseqüentemente, seu avesso.

A “adolescência ideal” se apresentou, nesse contexto, como uma imagem construída, por meio da classificação e do estabelecimento de fronteiras, impostas pelo discurso médico, entre “normalidade” e “patologia”. Amparados por essa perspectiva, os discursos que definiram a adolescência estavam em consonância com os objetivos histórico-políticos que direcionaram a formação de saberes e sua relação com as estruturas de poder (CÉSAR, 2008).

Sobre normalização e disciplina, Jorge Larrosa (1994, p. 76) afirma que: “o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal”. Assim, têm-se as complexas formas de categorização do normal, mas também do anormal, do patológico, do que excede à norma, entre outras.

A partir do exposto, torna-se necessário, para compreender melhor como os/as adolescentes constituem suas subjetividades, abordar os modos de subjetivação. Hélio Cardoso Júnior (2005) retoma o pensamento foucaultiano acerca de tais modos, pelos quais torna-se sujeito, que surgem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que vigoram no seio de práticas discursivas – os saberes – e práticas de poder e são testemunhas de suas formas históricas.

Com a definição foucaultiana de subjetividade, o autor formula que toda subjetividade consiste em uma forma, a qual é, concomitantemente, desfeita pelos processos de subjetivação. Enquanto o sujeito, enquanto forma, é captado pelos saberes e poderes, a subjetivação se apresenta como um excedente que constitui uma reserva de resistência ou de fuga à captura da subjetividade.

Ainda sob a ótica foucaultiana, Cardoso Júnior (2005) afirma que uma subjetividade é a expressão do que no indivíduo se relaciona com as coisas, com o mundo, e, por essa razão, envolve uma relação com o tempo. O elo que vincula subjetividade e tempo passa pela consideração de que o sujeito é corpo, que a subjetividade consiste em algo que acontece em um corpo e dele não se desvincula.

De fato, se a subjetividade é, como definimos acima, uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência. [...] (CARDOSO JÚNIOR, 2005, p. 345).

Retoma-se, nesse momento, o pensamento de César (2008) que sugere pensar a adolescência em termos de múltiplos modos de subjetivação e não como uma “fase” da vida, dotada de características previamente determinadas. Essa perspectiva possibilita enxergar o mesmo mundo a partir das possibilidades humanas de reinvenções. Para a autora, isso envolve:

brincar com os modelos constituídos, criando novas possibilidades de viver e de se relacionar com os escombros das instituições estabelecidas, rompendo com os modelos estáticos de “família”, “infância”, “adolescência” e “maturidade”, e estabelecendo um jogo de separar, juntar, reorganizar e inventar formas de inserção no mundo que, de alguma maneira, estourem o claustro em que fomos abandonados. Ou talvez, trate-se justamente de “dissolver” todos os modelos, inclusive o de si próprio, e encarar de frente uma realidade que se mostra multifacetada [...] (CÉSAR, 2008, p. 158).

Nesse sentido, este trecho de Deborah Britzman (2015), apesar de focar a educação sexual, incita uma reflexão sobre corpo, adolescência e espaço escolar:

A que valores, orientações e éticas deveria uma educação sexual socialmente relevante apelar se a cultura não é uma casa ordenada e segura ou se a cultura produz seu próprio conjunto de desigualdades ao longo das linhas de gênero, do *status* socioeconômico, das práticas sexuais, da idade, de conceitos de beleza, do poder e do corpo? Se os adolescentes são igualmente uma construção social e não têm, portanto, nenhuma universalidade, exceto pelo fato de que nas democracias modernas a categoria assume a forma de um *status* extralegal de cidadania e conseqüentemente sexual e está, portanto, sujeita aos controles dos pais e da supervisão escolar, se algumas outras construções, tais como a AIDS, as doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez indesejável e várias formas sexualizadas de violência, colocam os corpos adolescentes – seja lá de que forma – em risco, nós podemos, então, formular uma questão ética. De que forma os educadores e os estudantes podem se envolver eticamente em uma educação sexual vista como indistinguível de uma prática de liberdade e do cuidado de si? Para que essas questões sejam importantes, não é suficiente que os educadores as discutam e tomem uma decisão sem os estudantes e apresentem, depois, um conhecimento estável e certo (BRITZMAN, 2015, p. 106-107).

Estendendo esta ideia da prática do cuidado de si para a educação de forma geral, percebe-se como essa reflexão se relaciona diretamente ao que se propõe o presente trabalho. O tema do cuidado de si, âmago desta pesquisa, será desenvolvido no capítulo que segue. O presente capítulo se encerra com a fala de Bolsoni (2014, p. 10), ao atestar a importância do corpo e de promover o cuidado com o sujeito por inteiro no contexto educacional:

Convém ressaltar que o ser humano não habita um corpo, pois ele é o próprio corpo que se torna presente no mundo com seu nascimento e somente através do corpo, com suas diferentes nuances, é possível adquirir experiências e tornar-se presente no mundo real. O corpo é a primeira forma de visibilidade humana, e talvez possa ser considerado o mais belo traço da memória da vida. Além disso, o ser humano precisa ser corpo para que suas ações sejam visíveis em sua existência. O corpo representa, em cada época e em diferentes sociedades, significados próprios e diferenciados, fruto de fatores genéticos, sociais e culturais. Desta forma, toda tarefa educacional se faz significativa ao desenvolver o sujeito mediante uma compreensão total do ser humano. Todos seus sentidos participam das ações educativas desenvolvidas, e o corpo representa a presença real de cada sujeito no mundo e com ele e através dele é possível adquirir todas as experiências de sua existência na forma de uma unidade indissociável.

Percorreu-se, até aqui, um percurso teórico que contemplou o corpo e as adolescências construídos social e culturalmente e que buscou elucidar o papel da escola na produção dessas adolescências e desses corpos. O próximo capítulo trata do conceito foucaultiano do cuidado de si e procura estabelecer a relação do conceito com o corpo, passando pela ética.

3 O CUIDADO DE SI E O CORPO EM FOUCAULT

Após tematizar os corpos e as adolescências construídos social e culturalmente e abordar o modo como a escola participa ativamente desse processo de construção, é o momento de se adentrar na concepção de “cuidado de si” tratada por Michel Foucault. Antes, no entanto, é relevante contextualizar, ainda que concisamente, a produção foucaultiana que versa sobre o conceito.

Paul-Michel Foucault nasceu em Poitiers, França, em 15 de outubro de 1926. Depois dos estudos iniciais, em sua cidade natal, mudou-se, em 1946, para Paris, ingressando na Escola Normal Superior. Licenciou-se em Filosofia e em Psicologia, pela Sorbonne, onde, em 1961, obteve o doutorado. Associando-se a importantes intelectuais e artistas, na década de 1970, Foucault promoveu uma série de manifestações políticas, contra o racismo, o sistema prisional e psiquiátrico francês, em favor do aborto, dos/as negros/as e dos/as homossexuais, entre outras causas. Foucault morreu em 25 de junho de 1984, em Paris (EDGARDO CASTRO, 2016).

Ao longo do percurso teórico de Foucault, observam-se mudanças relevantes de direcionamentos em suas obras. Sílvia Gallo (2013) ressalta o modo como a perspectiva foucaultiana inspira a operação de deslocamentos no pensamento, o que é evidenciado nas próprias produções do filósofo. Segundo o autor, Foucault não se prende ao próprio pensamento, não hesita em mudar o rumo ou admitir deslocamentos teóricos. Nesse sentido, Foucault (2014a, p. 10-11) declara alterações de percurso em suas obras:

Um deslocamento teórico me pareceu necessário para analisar o que frequentemente era designado como progresso dos conhecimentos: ele me levava a interrogar-me sobre as formas de práticas discursivas que articulavam o saber. E foi preciso também um deslocamento teórico para analisar o que frequentemente se descreve como manifestações do “poder”: ele me levava a interrogar-me sobretudo sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como “o sujeito”; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Após os estudos dos jogos da verdade considerados entre si [...] e, posteriormente, ao estudo dos jogos da verdade em referência às relações de poder, a partir do exemplo das práticas punitivas, outro trabalho parecia se impor: estudar os jogos da verdade na relação entre si para si e a constituição de si mesmo como sujeito [...].

Como é possível evidenciar, o próprio Foucault propicia um panorama geral do seu pensamento, ao longo de sua produção teórica, a qual se articula em três dimensões. Alfredo

Veiga-Neto (2016), por sua vez, identifica na produção de Foucault três *domínios*: o do *ser-saber*, o do *ser-poder* e o do *ser-consigo*. Nessa perspectiva, as obras que tratam, especificamente, do cuidado de si se encontram no domínio *ser-consigo*. Conforme o exposto, este trabalho se situa, quanto à produção foucaultiana, em torno do deslocamento referente ao *sujeito* e do domínio *ser-consigo*.

Ainda nesse sentido, Frédéric Gros (2010), no posfácio da obra de Foucault (2010) *A Hermenêutica do Sujeito*, pronuncia que, a partir da escrita dos dois últimos volumes da *História da Sexualidade*, publicados simultaneamente, em 1984, observaram-se mudanças notáveis no que diz respeito ao enfoque histórico-cultural e às chaves de leitura da história da sexualidade foucaultiana. A perspectiva deixou de contemplar a modernidade ocidental e se voltou para a Antiguidade greco-romana; a leitura política, em termos de dispositivos de poder, deu lugar à leitura ética em torno das práticas de si e da problematização do sujeito.

O curso de 1982, ministrado no *Collège de France*, que originou *A Hermenêutica do Sujeito*, segundo o autor, mostrou-se decisivo, uma vez que evidenciou o âmago de uma mudança de problemática e transformação conceitual. Gros (2010) ressalta, ainda, que tal transformação se deu como um gradativo amadurecimento, ao longo de uma trajetória sem rompimento abrupto ou alarde, que conduziu Foucault rumo ao cuidado de si.

Justifica-se, a partir do exposto, o motivo pelo qual o presente capítulo tem como norteadoras as obras tardias de Foucault que tratam, pormenorizadamente, do conceito do cuidado de si: *A História da Sexualidade 3: o cuidado de si* e *A Hermenêutica do Sujeito*. Recorre-se, também, a leitores/as de Foucault, que escreveram sobre o cuidado de si para enriquecer, com suas reflexões, este texto.¹⁵

Estruturalmente, este capítulo se constitui pela contextualização histórica do cuidado de si, caracterização do conceito, aproximação com a temática do corpo e por sinalizações concernentes à ética e à estética da existência.¹⁶

¹⁵ Os textos dos autores Frédéric Gros (2013) e Pedro Goergen (2016) que referenciam este trabalho foram escritos com ênfase na obra *A Hermenêutica do Sujeito* de Foucault. Segundo Gros (2010), no posfácio da obra *A Hermenêutica do Sujeito*, intitulado “Situação do Curso”, o curso de 1982 se apresenta praticamente como uma versão mais extensa e ampliada do sucinto capítulo “A cultura de si”, componente do terceiro volume da *História da Sexualidade: o cuidado de si*.

¹⁶ Observa-se um sujeito masculino que perpassa a obra de Foucault, o que provocou uma série de críticas feministas às produções foucaultianas, mesmo não negando a sua importância quanto à compreensão das relações de gênero. Assim, a linguagem empregada no presente texto, ao se referir às teorizações foucaultianas, pode transparecer este caráter predominantemente masculino.

3.1 O conceito de cuidado de si nos três momentos da moral antiga

Em um primeiro momento, é importante elucidar historicamente o conceito do cuidado de si na moral antiga, transitando pelas concepções socrático-platônica, estoica e cristã. O momento socrático-platônico é analisado, por Foucault, a partir do Alcibíades de Platão e de uma reflexão filosófica sobre a emergência do cuidado de si; a concepção estoica se refere à cultura helenística e romana e corresponde ao momento considerado como “idade de ouro” do cuidado de si; e o cristianismo tem o cuidado de si analisado sob a ótica do ascetismo cristão.

Observa-se que, historicamente, o terceiro momento do cuidado de si parece sobrepor os outros dois momentos. Por isso, Foucault (2010) apresenta uma ênfase no resgate da concepção do cuidado de si a partir do momento helenístico-romano. Frédéric Gros (2013) ainda lembra que Foucault não apresenta um modelo moral a ser seguido, como um ideal de comportamento proposto, mas propõe uma leitura sem a proposta de doutrinação. Busca-se seguir a mesma disposição e ênfase, no presente texto, de modo a promover uma reflexão, com o cuidado de não transpor pensamentos concernentes à antiguidade de forma descontextualizada para o momento presente.

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 (FOUCAULT, 2010, p. 6).

A fim de elucidar o cuidado de si no período socrático-platônico, Foucault retoma, em suas obras, o diálogo platônico de Alcibíades, no qual Sócrates tem a função de incitar os outros a se ocuparem e terem cuidados consigo mesmos.

Alcibíades é um jovem belo, oriundo de família muito rica, que fica órfão e passa a ser cuidado por Péricles. Este não soube educar seus próprios filhos e não apresentava as características e os atos adequados, para que pudesse ensinar algo a Alcibíades, como a cuidar de si, pois sequer cuidava de si próprio. O jovem é dono de uma grande fortuna e, enquanto belo, vivia rodeado de pessoas. Ao envelhecer, viu-se sozinho, pois, quem anteriormente se aproximava, fazia-o por interesse material, pela beleza e pelo status do rapaz. Alcibíades pretendia governar a cidade, mas sequer soube cuidar de si mesmo por acreditar que a fortuna e a beleza fossem suficientes (FOUCAULT, 2010, 2014b).

Nesse contexto, Foucault (2010, p. 32) retoma dizeres socráticos sobre ser preciso cuidar de si mesmo para depois governar a cidade: “é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possui, e poderás assim participar da vida política”. Evidenciando a centralidade dessa ideia, o filósofo reitera, a partir de Sócrates, que ensinando cidadãos a se ocuparem consigo mesmos, ensina-lhes, também, a se ocuparem com a própria cidade.

Outro aspecto diz respeito ao momento para cuidar de si, pois de nada adiantaria Alcibíades cuidar de si na velhice, pois seria tarde demais. Foucault elucida que, na perspectiva socrático-platônica, o cuidado de si aparece como um momento necessário à formação do jovem. Sócrates orienta que aquilo com que o jovem deve se ocupar é com a própria alma (FOUCAULT, 2010).

Pedro Goergen (2016) retoma o pensamento platônico que tomava Sócrates como precursor quanto à função, ao ofício e ao encargo de incitar os outros a se ocuparem, terem cuidados e não se descuidarem de si mesmos. O filósofo teria recebido a atribuição dos deuses de persuadir seus interlocutores a respeito de sua ignorância e a se ocuparem consigo mesmos. A partir do exposto, enfatiza que:

embora a verdade e o bem-agir assumam sempre novos sentidos ao longo da história, há certas questões permanentes que fornecem o horizonte reflexivo para pensar o sentido do homem, da vida e da sociedade, razão pela qual, os antigos ainda podem nos inspirar na tarefa de encontrarmos nosso rumo na contemporaneidade (GOERGEN, 2016, p. 151).

Betania Bolsoni (2014) observa que, ainda no contexto socrático-platônico, o cuidado de si, apesar de girar em torno do ocupar-se consigo mesmo, tem como finalidade o governo da cidade e dos outros. A autora, também, ressalta o cuidado de si, voltado para a necessidade de vencer a ignorância, além da importância de conhecer a si mesmo, a partir do reconhecimento do divino, por meio do acesso à verdade.

Foucault, em suas obras, não se debruça sobre o desenvolvimento do cuidado de si no período do cristianismo, ou no momento ascético-monástico, abordando-o sucintamente. Segundo Bolsoni (2014), esse momento do cuidado de si emerge como o cuidado espiritual, no qual o acesso à verdade apenas é possível por meio da pureza da alma. A auto-observação consiste em uma técnica utilizada neste período, que corresponde ao “olhar para dentro de si mesmo” e se conhecer.

O movimento ascético cristão dos primeiros séculos apresentou-se como uma acentuação extremamente forte das relações de si para consigo, mas sob a forma de uma desqualificação dos valores da vida privada; e, ao tomar a forma do cenobitismo, manifestou uma recusa explícita daquilo que podia haver de individualismo na prática da anacorese (FOUCAULT, 2014b, p. 56).

O cristianismo pode ser caracterizado como um período voltado para a espiritualidade. A espiritualidade cristã, entretanto, adquire sentido quando o sujeito passa por uma transformação de si. Nesse momento do cuidado de si, a reverência seria totalmente voltada à alma e o corpo seria vulnerável ao pecado e considerado como aquele que ocasionaria o sofrimento da alma (BOLSONI, 2014).

O momento referente à cultura helenística e romana foi considerado por Foucault a “idade de ouro” e o ápice do cuidado de si. Bolsoni (2014) enfatiza que, nesta cultura, há uma acentuação, em termos de cuidado de si, existindo um maior investimento no eu em benefício da criação de condições para a autoconstituição do sujeito.

Foucault (2014b) descreve que, nesse momento, o princípio do cuidado de si se estende a todos, durante todo o tempo e ao longo de toda a vida. Em *A Hermenêutica do Sujeito*, o autor complementa que o cuidado de si é uma obrigação permanente e consiste em um princípio de formação do sujeito e reforça que:

essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se [...] para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados (FOUCAULT, 2010, p. 80-81).

Para finalizar este tópico, recorre-se a Goergen (2016) que declara, a partir de Foucault, que entre os gregos, o cuidado de si assumia a forma de um princípio coextensivo à vida, levando o sujeito a consagrar a si mesmo. Atualmente, em contraposição, o sujeito se encontra envolvido em movimento centrífugo que o distancia de seu centro e o submete à órbita e ao tempo do mundo que o cerca. O autor lembra que o “si mesmo” não é dado, mas uma meta a ser atingida a partir do esforço do sujeito. Isto pode constituir uma trajetória incerta, perigosa e repleta de riscos e imprevistos.

3.2 Características e dimensões do conceito de cuidado de si

Este item aborda o cuidado de si, a partir de Foucault, elucidando as dimensões e características fundamentais do conceito. Foucault (2010) discorre sobre como a expressão fundamental “*epimeleîsthai heautoû*” – que pode ser entendida como ocupar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo, cuidar de si – possui um sentido sobre o qual ressalta que:

epimélesthai não designa meramente uma atitude de espírito, certa forma de atenção, uma maneira de não esquecer tal ou tal coisa. A etimologia remete a uma série de palavras como *meletân*, *meléte*, *melétai*, etc. *Meletân*, frequentemente empregada e associada ao verbo *gymnázein*, é exercitar-se e treinar. *Melétai* são exercícios: exercícios de ginástica, exercícios militares, treinamento militar. Bem mais que a uma atitude de espírito, epimélesthai refere-se a uma forma de atividade, atividade vigilante, contínua, aplicada, regrada, etc. [...]. Assim, toda a série de palavras *meletên*, *meléte*, *epimeleîsthai*, *epimeléia*, etc. designa um conjunto de práticas (FOUCAULT, 2010, p. 77-78).

Conceitualmente, “o termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; [...] em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor” (FOUCAULT, 2014b, p. 65). Bolsoni (2014) complementa que o cuidado de si requer tempo para exercê-lo, por intermédio de um exercício de si mesmo e, ao longo da filosofia antiga, o cuidado de si foi tomado como dever e técnica, compreendendo uma dimensão de obrigação fundamental. Para isso, continha um grupo de técnicas elaboradas com rigor. Assim, o cuidado de si se constitui como prática constante e engloba um amplo significado, que abrange o cuidado de si mesmo sob a natureza do ocupar-se e preocupar-se consigo próprio. O cuidado de si perpassa uma vasta possibilidade de significações com relação a como cada um pode cuidar de si mesmo.

Historicamente, o cuidado de si se tornou, conforme mostra Foucault (2010, p. 10), “um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana”. Goergen (2016) ressalta que se ocupar de si não constituía tarefa exclusiva dos filósofos, mas dizia respeito a um princípio que regia toda conduta moral e racional, que se apresentou como fenômeno cultural coletivo e como um acontecimento do pensamento.

O autor sintetiza os pontos apresentados por Foucault acerca do sentido do cuidado de si afirmando que, primeiramente, corresponde a uma atitude geral, um modo de enxergar as coisas, de estar no mundo, de agir e de se relacionar com os outros. Em seguida, Goergen (2016) acrescenta, ainda, que o cuidado de si representa uma maneira de se atentar, de

conduzir o olhar do exterior, do outro, das coisas para o interior de si para consigo mesmo, por meio das quais, o indivíduo “se assume, se purifica e se transforma” (p.152).

Foucault (2010, p. 12), sobre a definição do cuidado de si, afirma que se trata de

[...] 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 exclusivamente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade ou, se preferirmos, na história das práticas de subjetividade.

Observa-se que o tema do cuidado de si se afastou de suas significações filosóficas originais. A filosofia, posteriormente, resgatou a temática do cuidado de si apresentada por Sócrates como âmago da “arte da existência”. Progressivamente, o tema se converteu em uma “cultura de si”. Esta expressão denota a amplitude do alcance do princípio do cuidado de si (FOUCAULT, 2014b). Foucault dá uma noção deste alcance:

[...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo é, em todo caso, um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu, assim, uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2014b, p. 58).

O contexto da época imperial é marcado pelo apogeu do desenvolvimento do que se pode denominar “cultura de si”, o que propiciou a intensificação e a valorização das relações de si para consigo (FOUCAULT, 2014b).

Pode-se caracterizar brevemente essa “cultura de si” pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* 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 sua prática (FOUCAULT, 2014b, p. 56-57).

O conceito de cuidado de si passou por diversas transformações, ao longo da história, porém é oportuno ressaltar que este estudo se ancora na retomada que Foucault faz do cuidado de si, representado no momento helenístico-romano, que visa à conversão a si.

Gros (2013) mostra que o cuidado de si compõe, segundo Foucault, um essencial enunciado da cultura grega. Apesar de um enraizamento socrático do cuidado de si, o autor

denota uma tendência a associá-lo especialmente com a cultura helenística e romana. Talvez isso se apoie no caráter de exercício contemplativo puramente intelectual presente na formulação platônica do cuidado. Por outro lado, filósofos estoicos e epicuristas, como Sêneca, Marco Aurélio, Epíteto e Epicuro, tratam de um cuidado de si menos intelectualizado, que se aproxima mais dos exercícios de meditação prática, das atividades sociais reguladas e pode se associar a práticas físicas de provas.

A partir dos textos estoicos e, eventualmente, dos epicuristas, que Foucault constitui o “cuidado de si”. Gros (2013, p. 129-130) elenca algumas características fundamentais:

Primeiramente, o cuidado de si constitui um sujeito da *concentração* mais do que da meditação. Trata-se de mostrar que todos os exercícios de conversão a si, de retorno a si mesmo não podem ser sobrepostos às posturas subjetivas da introspecção, da decifração ou da hermenêutica de si, da objetivação de si por si mesmo. A atitude que consiste para o sábio em se retirar em si mesmo, em se voltar para si, em se concentrar em si mesmo visa antes *uma intensificação da presença para si*. É desta maneira que se deve pensar o imperativo: “conhece-te a ti mesmo”, quando enunciado no quadro do cuidado de si. Não se trata de provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva, mas de concentrar-me em mim e de *acompanhar-me*. [...] conhecer-se não é se dividir e fazer de si um objeto separado que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer totalmente presente a si mesmo e estar completamente atento às suas próprias capacidades. Este conhecimento de si não divide interiormente o sujeito segundo o fio do conhecimento (sujeito que observa/objeto observado); ele é, antes, da ordem de um esforço de vigilância que intensifica a imanência a si mesmo.

Observam-se diversas maneiras utilizadas, para caracterizar o cuidado de si, ao longo dos tempos e das concepções filosóficas e, ao longo da história, o sentido do cuidado de si tomou novas dimensões e significados. Faz-se necessário, todavia, ressaltar que o “conhecimento de si” recebeu maior atenção que o “cuidado de si”. Em termos de distinções conceituais, antes de citar a próxima característica, é importante diferenciar o conhecimento de si do cuidado de si:

se existe mesmo um enunciado constitutivo da subjetivação antiga é o “cuida-te a ti mesmo”, “tenha cuidado consigo mesmo”, mais do que o “conhece-te a ti mesmo” (oposição do *epimeleia heautou* e do *gnôthi seauton*). Então, esta proposição impõe primeiramente, sem dúvida, um reenquadramento histórico, porque evidentemente para nós, desde logo, a empresa filosófica ganha precisamente uma parte de sua raiz e sentido no preceito délfico (*gnôthi seauton*) perfeitamente assumido por Sócrates. Daí um primeiro trabalho de Foucault, que consiste seja em atenuar a importância desta injunção [...]; seja, ainda, em tentar mostrar que o sentido original do “*gnôthi seauton*” era da ordem de um apelo à vigilância e à atenção [...], mais do que à introspecção interior e à decifração indefinida da natureza secreta; seja, enfim, em mostrar que, nas formas antigas de subjetivação, o conhecimento de si permanecia subordinado ao cuidado de si (era enquanto dever de cuidar de si mesmo que os elementos do conhecimento de si eram requeridos) (GROS, 2013, p. 129-130).

Outra característica fundamental diz respeito ao sujeito forte o qual também é constituído pelo cuidado de si. Trata-se de assegurar uma propriedade plena de si, um domínio total de si, o gozo completo de si, por meio de exercícios apropriados – como a prática da regra de ouro estoica que contempla a distinção entre o que depende de mim e o que não depende – e de meditações regulares acerca da natureza das coisas. Essencialmente, o cuidado de si possibilitaria conter a relação de si para consigo em uma relação de imanência plena e absoluta, elucidando o ideal de serenidade imperturbável do estoicismo (GROS, 2013).

A partir das características descritas, Gros (2013) alerta para a possibilidade de um entendimento enganoso a respeito de um aparente fascínio foucaultiano, em termos de um eu solitário, autossuficiente, onipotente, indiferente ao mundo e aos outros, que, tomado narcisisticamente pela perfeição da relação de si para consigo, pensar-se-ia imune aos acidentes da existência.

Bolsoni (2014) chama a atenção para o modo como o sentido do cuidado de si difundido, na atualidade, pode corresponder a uma crença de que seu objetivo esteja relacionado ao egoísmo de si mesmo, ao passo que:

Ocupar-se de si foi, a partir de um certo momento, denunciado de boa vontade como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o necessário sacrifício de si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 268).

O pensamento de Foucault, nessa perspectiva, foi alvo de críticas que alegavam que o conceito do cuidado de si foucaultiano seria a defesa de uma moral, essencialmente individualista, destituída de preocupações com os âmbitos social e político. Considerando esse pressuposto, o sujeito trataria apenas de se dedicar à absoluta imanência de si, mantendo-se alheio às ações de cunho político e à relação com o outro (GROS, 2013).

Contrariamente, em termos de cuidado de si, interessa a Foucault a maneira como o imperativo se integra em uma trama social e movimenta a ação política. O cuidado de si não consiste em uma atividade solitária, que isolaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, de modo contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata, assim, de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular essa relação com os outros por meio do cuidado de si (GROS, 2013).

Gros (2013) reitera que o cuidado de si não se ampara, de forma alguma, na exclusão do outro:

Foucault mostra claramente que “cuidar de si” não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco recoberta pelas alienações do mundo. O eu de que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma *conquista*, difícil; espontaneamente nós desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo. É por isso que a este cuidado de si austero, que nos coloca na vertical de nós mesmos, é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência (GROS, 2013, p. 132).

O autor acrescenta que o cuidado de si não consiste em uma atividade solitária, uma vez que pressupõe o acompanhamento de um outro mais velho e se dissemina, a partir de atividades altamente sociais, como conversações, troca de cartas, ensino e aprendizagens escolares, formações individuais, entre outros.

Gros (2013) destaca que Foucault demonstra que o cuidado de si insere certo distanciamento – constitutivo da ação – entre o sujeito e o mundo, que possibilita que não ocorra um fascínio diante do objetivo imediato, inibindo a precipitação e viabilizando agir, circunstanciadamente, em lugar de reagir urgentemente. Portanto, a distância que é acentuada pelo cuidado de si entre o eu e o mundo é constitutiva da ação, mas de uma ação refletida, regulada e circunstanciada. O cuidar de si não tem a finalidade de fugir do mundo, mas de alcançar um melhor modo de agir.

O que o ser humano deve ter sempre presente em seu espírito é a definição do bem, da liberdade e do real. O ser humano deve ter uma ideia clara do que é o bem para ele; deve apreciar o valor que tal coisa tem para ele; e, finalmente, deve saber agir de maneira coerente no momento dado (GOERGEN, 2016, p. 152).

Para isso, conforme mostra Foucault, é preciso se aperfeiçoar no cuidado de si mesmo. O filósofo, a partir de suas leituras, conclui que o olhar para si não desqualifica o saber do mundo, mas, pelo contrário, o conhecimento de si, como investigação e decifração da interioridade, implica a necessidade de converter a si e de conhecer o mundo. Sêneca, por exemplo, propõe que o sujeito se distancie, de modo a abrir sua visão de mundo, de modo a penetrar na natureza. Marco Aurélio, por sua vez, sugere o recuo e estranhamento do sujeito (GOERGEN, 2016).

Foucault (2010, p. 13) observa que,

ao longo dos textos de diferentes formas de filosofias, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas 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”, “permanecer em companhia de si mesmo”, “ser amigo de si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc.

Nesse sentido, o autor complementa que, em todo pensamento antigo, o “‘ocupar-se consigo mesmo’ tem sempre um sentido positivo, jamais negativo” (FOUCAULT, 2010, p. 14). Foi a partir dessa injunção, segundo Foucault, que se constituíram as morais mais austeras, mais rigorosas, mais restritivas e que não devem ser atribuídas ao cristianismo, mas ao período helenístico-romano. “Temos pois o paradoxo de um preceito do cuidado de si que, para nós, mais significa egoísmo ou volta sobre si e que, durante séculos, foi, ao contrário, um princípio positivo, princípio positivo matricial relativamente a morais extremamente rigorosas” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Essas regras austeras, cuja estrutura de códigos permaneceu idêntica, foram por nós reaclimatadas, transpostas, transferidas para o interior de um contexto que é o de uma ética geral do não egoísmo, seja sob a forma cristã de uma obrigação de renunciar a si, seja sob a forma “moderna” de uma obrigação para com os outros (FOUCAULT, 2010, p. 14).

Foucault (2010) descreve alguns traços mais característicos da prática de si, evidenciados por volta dos séculos I-II dessa era, tomados por Foucault como ápice do período helenístico. Primeiro caráter, segundo o autor, “a integração, a imbricação da prática de si com a fórmula geral da arte de viver (*tékhnē tou biou*), integração pela qual o cuidado de si não aparecia mais como uma espécie de condição preliminar ao que depois viria a ser uma arte de viver” (FOUCAULT, 2010, p. 113). Assim, a prática de si passa a ser tomada como uma exigência que deve acompanhar o sujeito, em toda a extensão de sua existência, incorporando-se à própria vida e preparando o sujeito para a velhice.

É importante, nesse contexto, deixar claro que prática de si e cuidado de si, apesar de relacionados, não são conceitos sinônimos. Bolsoni (2014), a partir da leitura de Foucault, define cuidado de si como imperativo em que convém ocupar-se consigo mesmo, na forma de uma atitude, de maneiras de se comportar e em formas de viver que caracterizam o cuidado de si. As práticas de si, por sua vez, remetem ao desenvolvimento de procedimentos que levam ao cuidado de si e são determinados por receitas refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas. Por meio dos procedimentos que constituem as práticas de si, é possível alcançar o cuidado de si. As práticas de si devem ser exercitadas, ao longo de toda a vida, com o objetivo de corrigir e não só de formar o sujeito, apresentando a importante função de se tornar uma atividade crítica em relação a si próprio.

A partir de Foucault (2010), percebe-se como a função crítica, ligada ao cuidado de si, acentuou-se, conforme o mesmo foi descentralizado do período da adolescência e tomado

como uma atividade ligada à maturidade. A prática de si se inclinou, nesse sentido, mais para um âmbito corretivo que formador.

A prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros. Não se trata, absolutamente, de dizer que o papel da prática de si será somente o crítico. O elemento formador continua existindo sempre, mas estará vinculado de modo essencial à prática da crítica (FOUCAULT, 2010, p. 85).

Na prática de si, concebida ao longo do período helenístico e romano, segundo Foucault (2010), há um princípio formador voltado para a preparação do indivíduo, não para determinada profissão ou atividade social, como no período socrático-platônico, mas para prepará-lo para suportar os eventuais acidentes, infortúnios, desgraças que possam atingi-lo. “Esse aspecto formador, contudo, de modo algum é dissociável de um aspecto corretivo [...]. A prática de si não mais se impõe apenas sobre o fundo de ignorância [...], impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecidas [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 86).

Foucault (2010), recorrendo a Sêneca, ainda fala sobre como é mais fácil se corrigir enquanto se é jovem, quando o mal que é inerente ao ser humano ainda não está incrustado. Mesmo quando prática de juventude, a prática de si deve realçar o aspecto corretivo. Mesmo sendo jovem, é fundamental se cuidar¹⁷. “Entretanto, mesmo que não tenhamos sido corrigidos durante a juventude, podemos sempre vir a sê-lo. Mesmo que tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos” (FOUCAULT, 2010, p. 86). Esse tornar-se o que nunca se foi consiste, na concepção do filósofo, um dos elementos fundamentais da prática de si.

Outro aspecto, para o qual Foucault (2010) chama a atenção, concerne ao cuidado de si como princípio geral e incondicional. “Significa que se apresenta como uma regra aplicável a todos, praticável por todos, sem nenhuma condição prévia de *status* e sem nenhuma finalidade técnica, profissional ou social” (FOUCAULT, 2010, p. 114). Assim, a ideia de que é necessário cuidar de si, pelo fato de ser alguém de status e destinado à política, com a finalidade de se preparar para governar os outros, deixa de ser evidenciada (ou é bastante postergada, segundo o autor). Enquanto, no momento socrático platônico, o objeto de cuidado é o eu, mas a finalidade é a cidade; no momento helenístico, por sua vez, o eu passa a ser

¹⁷ Foucault (2010) exemplifica a importância de iniciar o cuidado de si o quanto antes a partir da medicina. Um médico possuirá maiores chances de sucesso em sua intervenção, quando chamado no início do adoecimento do que em uma situação avançada da doença.

objeto e finalidade. A meta de si é o eu, “pois, se se ocupa consigo agora, é por si mesmo e com a finalidade em si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 77).

Assim,

[...] é preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta. E esse não é mais um movimento apenas dos olhos, mas do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. Ir em direção ao eu é ao mesmo tempo retornar-se a si: como quem volve ao porto ou como um exército que recobra a cidade e a fortaleza que a protege (FOUCAULT, 2010, p. 192).

Nos séculos posteriores, conforme demonstra Goergen (2016), o cuidado de si perde um pouco dessa dimensão de governo do outro para se referir unicamente ao eu. O cuidado de si, também, deixa de envolver apenas a elite governada, conforme na antiguidade, passando a abarcar todos. Tanto no governo de si quanto da cidade, que deixa de ser objeto, dá-se lugar ao envolvimento democrático de todos cidadãos com o conhecimento e com o cuidado de si.

Um dos principais eixos do cuidado de si, conforme enuncia Gros (2013), consiste em estabelecer uma relação de conformidade entre atos e palavras. Não se trata de uma introspecção, mas de assegurar uma correspondência entre os princípios de ação adotados, entre o que se diz que é preciso fazer e o que efetivamente se realiza, o que realmente se faz. “O problema é: ‘minhas ações de hoje correspondem aos princípios que me dei?’ E, no caso de fracasso: ‘que exercícios devo me impor a fim de conseguir chegar a uma correspondência mais perfeita?’” (GROS, 2013, p. 134).

Foucault identifica a importância do exercício de meditação dos males ou da morte na espiritualidade estoica. “A meditação dos males consiste em fazer como se o pior devesse acontecer inevitavelmente, a fim de adquirir na ação uma lucidez superior, que não possa ser abalada pelo medo e pela esperança [...]. Quanto à meditação da morte, ela também não desencoraja a ação, mas a intensifica [...]” (GROS, 2013, p. 133).

Foucault (2014b) vê em Epicteto, filósofo do estoicismo, o ápice da elaboração filosófica do cuidado de si. Para esse autor, ao ser humano foi confiado o cuidado de si, o que o diferencia dos demais seres vivos. Nesse sentido, o ser humano foi dotado de razão, a fim de que pudesse, livremente, ocupar-se de si mesmo. O ser humano é, na natureza, responsável por cuidar de si à proporção que é livre e racional. “O cuidado de si, para Epicteto, é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação” (SPANNEUT¹⁸, 1962 apud FOUCAULT, 2014b, p. 62).

¹⁸ SPANNEUT, M. “Epiktet”, in *Reallexikon für Antikr und Christentum*, 1962.

Foucault (2010) observa que, uma vez que o cuidado de si deixou de ser pedagógico (formador), de apresentar finalidade política e de ser condicionado, assumiu a forma de princípio geral e incondicionado. “Isso significa que ‘Cuidar de si’ não é mais um imperativo válido para um momento determinado da existência e em uma fase da vida que é a da passagem da adolescência para a vida adulta. ‘Cuidar de si’ é uma regra coextensiva à vida” (FOUCAULT, 2010, p. 222).

O filósofo demonstra que “é o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda a sua existência, deve cuidar de si e de si enquanto tal. [...] É preciso que o sujeito inteiro se volte para si e se consagre a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 222). Aqui, é importante se abordar a ideia de conversão a si:

Não se trata simplesmente, como na ideia, por assim dizer, “nua” do cuidado de si, de prestar atenção a si mesmo, de dirigir o olhar a si ou de permanecer acordado e vigilante com relação a si mesmo. Trata-se, realmente, de um deslocamento, um certo deslocamento [...] do sujeito em relação a si mesmo. O sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio. Deslocamento, trajetória, esforço, movimento: é o que devemos reter na ideia de conversão a si (FOUCAULT, 2010, p. 222).

Segundo Foucault (2014b, p. 83), o objetivo comum das práticas de si, por meio das diferenças que elas exprimem, pode se caracterizar pelo “princípio do bem geral da conversão a si”. Essa conversão a si diz respeito, especialmente, à modificação de atividade e ao deslocamento do olhar, uma vez que se deve manter em mente que o principal fim, a ser proposto para si próprio, deverá ser buscado em si próprio, na relação consigo mesmo. Não significa, necessariamente, que se interrompa qualquer outra forma de ocupação para se ocupar, exclusivamente, consigo mesmo (FOUCAULT, 2014b).

A conversão a si, também, pode ser entendida como uma trajetória que escapa de todas as dependências e de todas as sujeições e termina em si mesmo. Essa relação consigo, termo da conversão a si e objetivo das práticas de si, diz respeito a uma ética do domínio e, em um sentido político e jurídico, é definida como

uma relação concreta que permite gozar de si como que de uma coisa que ao mesmo tempo de mantém em posse e sob as vistas. Se converter-se a si é afastar-se das preocupações com o exterior, dos cuidados com a ambição, do temor diante do futuro, pode-se, então, voltar-se para o próprio passado, compilá-lo, passá-lo em revista e estabelecer com ele uma relação que nada perturbará [...] (FOUCAULT, 2014b, p. 84).

Foucault (2010) acrescenta que a ideia de conversão a si contempla o tema, ainda que ambíguo, do retorno. Pode-se pensar, então, em deslocamento e retorno: “deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo e retorno do sujeito a si” (FOUCAULT, 2010, p. 222). O autor busca elucidar melhor as ideias de conversão a si e de retorno a si, recorrendo à metáfora da navegação, a partir da comparação com a ideia de “pilotagem”, que contempla:

[...] a ideia, certamente, de um trajeto, um deslocamento efetivo de um ponto a outro. [...] a metáfora da navegação implica que este deslocamento seja dirigido a uma determinada meta, tenha um objetivo. Essa meta, esse objetivo, é o porto, o ancoradouro, enquanto lugar de segurança onde se está protegido de tudo. Nessa mesma ideia de navegação, há o tema de que o porto ao qual nos dirigimos é o porto inicial, aquele onde encontramos nosso lugar de origem, nossa pátria. A trajetória em direção a si terá sempre alguma coisa de odisséico. [...] se desejamos tanto voltar ao porto inicial, chegar a esse lugar de segurança, é porque a própria trajetória é perigosa. Ao longo de todo esse trajeto somos confrontados a riscos, riscos imprevistos que podem comprometer nosso itinerário e até mesmo nos extraviar. Por conseguinte, essa trajetória será a que realmente nos conduz ao lugar de salvação, atravessando certos perigos, os conhecidos e os pouco conhecidos, os conhecidos e os mal conhecidos, etc. Enfim, ainda na ideia de navegação, acho necessário reter que essa trajetória a ser assim conduzida na direção do porto, porto de salvação em meio a perigos, a fim de ser levada a bom termo e atingir o seu objetivo, implica um saber, uma técnica, uma arte (FOUCAULT, 2010, p. 222-223).

Bolsoni (2014), nesse contexto do retorno a si, remete ao seguinte problema: “o retorno a si mesmo, ao nosso eu, seria uma meta a ser atingida, dada de antemão, ou seria uma meta a ser proposta por cada um e o acesso a ela seria permitido pelo alcance da sabedoria que cada um adquire ao longo de sua existência?” (p. 63). Na ótica de Foucault, essa questão consistiria em uma incógnita, em uma oscilação essencial na prática de si, estabelecida nas diversas formas de relações de si para consigo que cada sujeito pode dirigir para si mesmo. O retorno a si mesmo, aponta a autora, corresponde a um dos procedimentos que envolvem a prática de si.

Foucault (2014b) enfatiza que a aplicação a si não exige meramente uma atitude geral e uma atenção difusa, pois designa todo um conjunto de ocupações que implicam um labor voltado para si. O filósofo apresenta algumas considerações acerca das práticas de si, a partir da cultura helenístico-romana, mas não há intenção de limitar as práticas de si aos elementos que seguem.

Primeiramente, é necessário dedicar tempo, o que pode se apresentar como um problema, ao tentar fixar um tempo, ao longo da rotina para este fim. Foucault (2014b) elucidava possibilidades como reservar um tempo, ao anoitecer ou ao amanhecer, para se

recolher e examinar o que se fez, bem como memorizar princípios úteis. Outra possibilidade é interromper as atividades cotidianas, de tempos em tempos, retirar-se e “ficar face a face consigo mesmo, recolher o próprio passado, colocar diante de si o conjunto da vida transcorrida, familiarizar-se, através da leitura, com os preceitos e os exemplos nos quais se quer inspirar e encontrar, graças a uma vida examinada, os princípios essenciais de uma conduta racional” (MUSONIUS¹⁹ apud FOUCAULT, 2014b, p. 65-66).

Contudo, é importante frisar que o tempo dedicado a si não é vazio, mas preenchido por exercícios, tarefas práticas e diversas atividades. Ocupar-se de si não consiste em algo pouco trabalhoso, uma vez que “existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação tão medida quanto possível, das necessidades” (FOUCAULT, 2014b).

Foucault (2014b, p. 66) cita atividades como meditação, leitura, anotações e ressalta que

existem também as conversas com um confidente, com amigos, com um guia ou diretor; às quais se acrescenta a correspondência onde se expõe o estado da própria alma, são solicitados conselhos, ou eles são fornecidos a quem deles necessita – o que, aliás, constitui um exercício benéfico até para aquele chamado preceptor, pois assim ele os reatualiza para si próprio.

Observa-se acima uma menção à construção de referências. Quando se considera a comunicação com o outro, fica claro, mais uma vez, que o cuidar de si não consiste em uma atividade solitária, mas, pelo contrário, uma prática social.

Quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar (FOUCAULT, 2014b, p.68).

Foucault (2010) aclara a importância do outro para o cumprimento da meta da prática de si: “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” (FOUCAULT, 2010, p. 115).

Um dos aspectos fundamentais da relação que se estabelece entre cuidado e sujeito consiste na necessidade de intermediação de um outro, de um mestre que, conforme postula Foucault (2010, p. 55),

¹⁹ MUSONIUS RUFUS, ed. Hense, Fragments.

[...] diferentemente do professor, [...] não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros. [...] O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.

Goergen (2016) aborda como desafio de ser mestre, nessa perspectiva, saber a forma como conduzir o outro à superação da ignorância de si mesmo – e não de conhecimentos – passando a sujeito pleno na relação de si para consigo. O autor ressalta que o cuidado do mestre não visa apenas a auxiliar o interlocutor a cuidar de si, em função de si mesmo, mas também em termos da formação para conduzir outras pessoas. “O cuidado de si é, nesses termos, tanto uma relação do indivíduo consigo, com seu eu, quanto, ao mesmo tempo, também uma relação social, constituinte de uma nova ética baseada no princípio da relação verbal e formativa com o outro” (GOERGEN, 2016, p. 157).

Pode ocorrer de a busca pelo outro, no sentido do cuidado de si, se dar a partir de relações preexistentes, conferindo a essas relações um novo ânimo. Assim, o cuidado de si, bem como o cuidado dirigido ao cuidado que os outros precisam ter consigo próprios, emerge como possibilidade de intensificar as relações sociais e aparece, desse modo, diretamente ligado a um “serviço de alma” que comporta a possibilidade de estabelecer trocas com o outro (FOUCAULT, 2014b).

Uma preocupação em torno do cuidado de si diz respeito reflete sobre “o que é este sujeito com o qual deve se ocupar a reflexão do indivíduo sobre si mesmo?”. Outra preocupação central diz respeito à técnica, ao modo como se opera esse cuidado de si. Assim, ainda se questiona “o que é este sujeito que, ao mesmo tempo, é sujeito e objeto do cuidado de si? (GOERGEN, 2016).

Bolsoni (2014) afirma que Foucault considera que, para o cuidado de si constituir o sujeito, é importante estabelecer uma intensidade de relações de si para consigo, em que o sujeito consiga tomar a si mesmo como objeto de conhecimento e ação e que pelas relações de si possa transformar-se, corrigir-se purificar-se e promover a própria salvação.

Após essa aproximação com o conceito foucaultiano do cuidado de si, pergunta-se: qual é a relação entre o cuidado de si e o corpo?

3.3 O cuidado de si e o corpo

Apresentam-se, neste tópico, algumas considerações extraídas das teorizações foucaultianas acerca do cuidado de si em sua relação com o corpo.

Foucault (2014b) demonstra que, desde tempos longínquos, na cultura grega, o cuidado de si apresenta estreita relação com o pensamento e a prática médica. Esta não consistia, meramente, em uma técnica de intervenção, mas definia, a partir de seu saber e regras, um modo de vida, uma forma de relação refletida consigo mesmo, com o próprio corpo, com o alimento, com o sono e com a vigília, com as diversas atividades e, inclusive, com o meio.

A filosofia e a medicina apresentam como elemento central o conceito de *páthos*. Esse conceito

tanto se aplica à paixão como à doença física, à perturbação do corpo como ao movimento involuntário da alma; e num caso como no outro, refere-se a um estado de passividade que, para o corpo, toma a forma de uma afecção que perturba o equilíbrio de seus humores ou de suas qualidades e que, para a alma, toma a forma de um movimento capaz de arrebata-la apesar dela própria (FOUCAULT, 2014b, p. 70).

Foucault (2010) retoma que, em Platão, havia um distanciamento entre a arte do corpo e a arte da alma, a qual, claramente, constituía o objeto do cuidado de si. Posteriormente, segundo o autor, o corpo seria reintegrado e, para os epicuristas e para os estoicos, os problemas concernentes à tensão da alma e à saúde do corpo passariam a ser considerados como profundamente ligados. Sob essa perspectiva, o corpo reemerge como objeto de preocupação e o ocupar-se consigo passa a contemplar a ocupação com o próprio corpo e com a própria alma.

Foucault (2010) acredita que este seja um dos efeitos da aproximação ocorrida entre a medicina e o cuidado de si, que ocasionou a necessidade de se lidar com toda uma “imbricação psíquica e corporal que constituirá o centro deste cuidado” (p. 97).

Bolsoni (2014), a partir de Foucault, alerta sobre o corpo não estar a serviço da alma, assim como a alma não está a serviço do corpo, mas corpo e alma se encontram em situação de complementaridade.

O corpo não pode, portanto, ser tomado como instrumento da alma, e isto é válido também na relação oposta, pois o que realmente Foucault avalia como significativo é a existência de uma relação de complementaridade, de integração recíproca para que os seres humanos possam manter ou alcançar o bem-estar no mundo e viver harmonicamente, por isso tanto o corpo como a alma devem receber cuidados especiais (BOLSONI, 2014, p. 68).

Um aspecto importante, no âmbito das práticas de si, diz respeito à comunicação que é estabelecida entre os males do corpo e da alma, os quais podem se intercambiar: “lá, onde os maus hábitos da alma podem levar a misérias físicas enquanto que os excessos do corpo manifestam e sustentam as falhas da alma” (FOUCAULT, 2014b, p. 73). Nesse sentido,

Foucault (2014b, p. 73) complementa que “convém corrigir a alma se se quer que o corpo não prevaleça sobre ela, e retificar o corpo se se quer que a alma mantenha o completo domínio sobre si própria”.

A atenção dispensada aos males, sejam mal-estares ou sofrimentos físicos, deve ser dirigida ao ponto de convergência, enquanto ponto de fraqueza do indivíduo. Sob essa perspectiva, o adulto, ao cuidar de si mesmo, deverá atentar-se para um corpo que, diferente do corpo jovem que se formava por meio da ginástica, é frágil, ameaçado e que ameaça também a alma, por suas próprias fraquezas (FOUCAULT, 2014b).

Foucault (2014b, p. 128) retoma o conselho dado por Areteu: “adquirir, quando se é jovem, conhecimentos suficientes para poder ser, no decorrer da vida e nas circunstâncias comuns, seu próprio conselheiro de saúde”. Observa-se, a partir dessa recomendação, um dos princípios básicos da prática de si: “armar-se, para tê-lo sempre à mão, de um ‘discurso prestimoso’ cedo aprendido, frequentemente repetido e regularmente meditado” (FOUCAULT, 2014b, p. 129).

Foucault (2014b, p. 74) remonta a Marco Aurélio²⁰, para evidenciar o lugar ocupado pelo cuidado com o corpo, no contexto das práticas de si, que contempla “o medo do excesso, a economia do regime, a escuta dos distúrbios, a atenção detalhada ao funcionamento, a consideração de todos os elementos (estação, clima, alimentação, modo de vida) que podem perturbar o corpo e, através dele, a alma”.

A prática de si requer que o indivíduo não lide consigo mesmo como um sujeito ignorante que necessita ser corrigido, formado e instruído, mas como alguém que sofre de determinados males e que deve cuidar deles, seja por si próprio, seja por intermédio de outro que tenha esta competência. Reconhecer-se como necessitado, relacionar-se consigo enquanto doente faz-se necessário, uma vez que as doenças da alma, em contraposição às doenças que acometem o corpo, não se pronunciam pelos sofrimentos visíveis, podendo se manter imperceptíveis, por muito tempo, e, até mesmo, impedir que o indivíduo se perceba como doente (FOUCAULT, 2014b). “Nas doenças da alma, o grave é que elas passam despercebidas ou mesmo podem ser tomadas por virtudes (a cólera por coragem, a paixão amorosa por amizade, a inveja por emulação, a covardia por prudência)” (FOUCAULT, 2014b, p. 75).

Nessa perspectiva, é indispensável o olhar atencioso voltado ao corpo e à alma, a partir de atitudes constantes de vigilância. Foucault (2014b) expõe que os elementos que compõem o meio podem ser vistos como possuidores de efeitos negativos ou positivos para a saúde;

²⁰ MARC AURÈLE, Lettres, VI, 6.

entre o sujeito e o seu entorno, presume-se que haja um emaranhado de interferências – disposições, acontecimentos, mudanças – que induzirão efeitos mórbidos no corpo; e que, ao contrário, a constituição frágil do corpo será desfavorecida ou favorecida por determinadas circunstâncias. “Problematização constante e detalhada do meio; valorização diferencial desse circundante em relação ao corpo e fragilização do corpo em relação àquilo que o circunda” (FOUCAULT, 2014b, p. 130).

Bolsoni (2014) ressalta que a constituição do sujeito perpassa todas as vivências do corpo, isto é, o corpo se constitui a partir das experiências que cada indivíduo desenvolve em si mesmo. Mendes (2006, p. 168), sob o viés foucaultiano, corrobora com essa ideia e declara que:

o corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um lócus físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao “ser” e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de determinada maneira, só é possível pelo “caminho” do corpo.

Bolsoni (2014) apresenta considerações foucaultianas sobre o corpo na atualidade. O cuidado com o corpo se intensifica à medida que se produzem mais conhecimentos sobre o corpo. À primeira vista, parece que o cuidado, antes dispensado à alma, agora vigora sobre o corpo. Tal cuidado, em excesso, expõe o sujeito a uma condição vulnerável, pois, quando determinado aspecto recebe demasiada atenção, a constituição do sujeito fica debilitada. Essa situação evidencia uma mecanização do corpo, ao passo que o conhecimento produzido sobre o corpo está sujeito a instrumentalizá-lo, uma vez que esse conhecimento se estabeleceu permeado pelas relações de poder e pelo disciplinamento dos corpos.

Um recorte de Foucault, em *Microfísica do Poder*, esclarece sobre alguns efeitos deste processo:

o corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta [...]. A revolta do corpo sexual é o contra efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos de bronzear até os filmes pornográficos [...] como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘fique nu... mas seja magro, bonito, bronzado!’ (FOUCAULT, 2003, p. 147).

O corpo é colocado em evidência, porém submete-se a um controle que afeta suas escolhas, as quais estão diretamente ligadas às ações do sujeito e implicam sua constituição, conforme pontua Bolsoni (2014). O meio exerce seu controle, que é incorporado pelo ser

humano. “Neste contexto, Foucault expõe que para o homem poder ser livre, para que possa conduzir sua vida de forma saudável, para que se sinta inserido na sociedade, não deve estar preso a certos ditames” (BOLSONI, 2014, p. 72-73).

Assim, ressalta-se que o sujeito deve estar disponível para si mesmo e, para encerrar esse tópico, recorre-se a Sêneca²¹ (apud FOUCAULT, 2014b, p. 60) o qual sustenta que “o homem que vela por seu corpo e por sua alma [...] para construir por meio de ambos a trama de sua felicidade, encontra-se num estado perfeito e no auge de seus desejos, do momento que sua alma está sem agitação e seu corpo sem sofrimento”. O mesmo autor reitera que, para se ocupar de si próprio, é necessário se abster de outras ocupações para, deste modo, poder estar disponível para si próprio. Foucault (2014b) alerta para a exigência de não se perder tempo, não poupar esforços no sentido de “formar-se”, “transformar-se” e “voltar a si”.

3.4 Cuidado de si, corpo, ética e estética da existência

O presente tópico discorre a respeito do cuidado de si, compreendido em termos de ética e estética da existência, sob a concepção de Foucault, e sobre como o corpo é afetado nesta compreensão.

Para os gregos, a liberdade era vista no contexto da ética, que era entendida como uma forma de *êthos*. Este é fundamentalmente compreendido, a partir do modo de ser e na maneira de cada indivíduo se conduzir consigo próprio e na forma como se apresenta aos outros, ou seja, seu modo de ser e agir em sociedade. Este *êthos* corresponde aos hábitos do sujeito, ao seu porte físico, à sua forma de caminhar e à forma que reage aos acontecimentos cotidianos (BOLSONI, 2014).

A ética, conforme Fernando Danner (2008) apresenta, pode ser considerada o modo como o indivíduo se constitui como sujeito de seus próprios atos e tem significado, a partir de uma relação de si para consigo, pela constituição de um indivíduo racional, autônomo e livre, isto é, de um sujeito de seus próprios atos. Bolsoni (2014) completa que um indivíduo dotado de um bom *êthos* seria aquele que pratica a liberdade. Contudo, ressalta-se que, para ser possuidor de um bom *êthos*, é necessário que o sujeito desenvolva todo um trabalho em relação a si mesmo, caracterizado como cuidado de si. Para Foucault,

²¹ SÉNÈQUE. *Lettres à Lucilius*.

[...] 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. (GROS, 2013, p. 127-128).

Danner (2008, p. 77), por sua vez, fala sobre *êthos* e estética da existência:

Na perspectiva foucaultiana, a *cultura de si* assume a forma de um exercício que o indivíduo realiza sobre si mesmo, ou seja, um exercício onde o indivíduo procura se elaborar, se transformar e atingir um determinado modo de ser e de agir, um determinado *ethos*. É o que vai denominar de *technè tou biou*, isto é, uma arte da vida, uma *estética da existência*.

De acordo com Bolsoni (2014), o *êthos* corresponde a uma forma de cultura de si, na qual o sujeito realiza exercícios que o transformam para constituir um modo de ser e de agir, que vai determinar o seu *êthos*, por meio do cuidado de si mesmo e do cuidado que dispensa ao outro. A autora destaca Foucault, quando ele ressalta que a forma de cuidado de si, também, envolve as relações com os outros. Nesse contexto, o *êthos* da liberdade se refere à forma como cuida de si mesmo e como cuida dos outros. Para Foucault, o cuidado consigo próprio é prioritário pelo fato de o sujeito ser ético em si mesmo e, assim, somente um sujeito que sabe cuidar de e dominar a si tem consciência da importância de cuidar dos outros.

“Volver o olhar para si implica, então, o olhar dos outros e o entorno sócio-histórico que, na verdade, é o elemento constitutivo do sujeito. Desviar os olhos dos outros e do mundo seria desviar o olhar de si próprio enquanto sujeito (GOERGEN, 2016, p. 158). Danner (2008, p. 80), nesse sentido, discorre sobre como a ética se estende de nossa constituição como sujeitos à nossa atuação em relação ao nosso entorno:

A ética é a maneira pela qual o ser humano age sobre si mesmo procurando constituir-se como sujeito moral, como sujeito de suas próprias ações; é o modo como o indivíduo se constitui enquanto sujeito moral. Com efeito, a ética é a prática da liberdade, ou melhor, a prática refletida da liberdade, que possibilita, cada vez mais, a autonomia do indivíduo em relação a si próprio (seu corpo, seus desejos, seus apetites, etc.), em relação aos outros, aos objetos, que o rodeiam e, finalmente, ao próprio mundo.

O autor complementa que a liberdade, no sentido aqui empregado, é fundamentalmente política e se constitui como uma forma de poder que o indivíduo exerce sobre si próprio (conhecendo-se, controlando seus impulsos e apetites) e na relação com os outros.

Gros (2013, p. 135) ressalta que

a construção ética do sujeito implícita no cuidado de si ou na cultura estoica de si não é passível de ser sobreposta a um sujeito egoísta ou individualista. [...] não se trata de modo algum de idolatria ou de autoadoração beata. Simplesmente, de si para consigo é uma questão de elevação. Não se trata tampouco de narcisismo: Foucault não cessa de insistir sobre esse princípio de austeridade: a fruição de si mesmo não é da ordem do prazer, mas visa o sentido jurídico de uma posse completa, de uma imanência a si total [...].

Além de tratar da ética, é necessário abordar, também, a estética da existência, que é caracterizada por Danner (2008) como um momento privilegiado de constituição da subjetividade e da conduta ética. O autor acrescenta que se fala em estética por se referir à busca de determinada forma de estilização da atitude e da própria existência; por se tratar um modo de viver cujo valor moral não corresponde à conformidade, a um padrão comportamental.

Bolsoni (2014) ressalta que a estética da existência pode ser atingida, por meio da liberdade adquirida, ao constituir a si mesmo como sujeito de ação, que busca se construir, por meio da própria prática da existência, como um sujeito de caráter e boas atitudes. A constituição do sujeito está ligada à sua relação com o corpo, o qual comunica as virtudes do sujeito através das relações existentes com os outros e com o seu redor. Sobre isto, Danner (2008, p. 75-76), remetendo ao pensamento foucaultiano, afirma que:

[...] dos cuidados que se deve ter com o próprio corpo e com a alma, o respeito que deve ser dispensado a si próprio, demonstra claramente toda uma preocupação com a formação do caráter moral dos indivíduos, isto é, todos estes “requisitos” se constituem numa série de *cuidados*, atitudes, modos de ser e de agir que devem ser dispensados a si mesmo, de modo que o sujeito se constitui enquanto sujeito de suas próprias ações.

O corpo não pode ser entendido, conforme Bolsoni (2014) alerta, como sendo somente biológico, mas como produto das vivências do sujeito, as quais envolvem as relações com o seu entorno e abarcam corpos orgânicos ou inorgânicos e o que é visto ou pensado; ou seja, a estética da existência do sujeito se constitui, por meio de todas as vivências e as relações experienciadas ao longo de sua existência. Retomando Foucault, a autora esclarece que o sujeito, assim como o corpo, está sempre se renovando, constituindo-se a si próprio, a cada momento de uma forma diferente. Este processo pode ser considerado a estética da existência.

A estética da existência é concebida, então, como um momento privilegiado da formação do caráter moral dos indivíduos, de formação da subjetividade e da conduta ética. Nessa ótica, o indivíduo é convidado a se transformar a si mesmo e a sua própria existência,

com base em princípios morais e estéticos, isto é, transformar sua existência em obra de arte (DANNER, 2008).

Sobre a arte da existência, Foucault (2014b, p. 300) declara que:

[...] pode-se reconhecer o desenvolvimento de uma arte da existência dominada pelo cuidado de si. Essa arte de si mesmo já não insiste tanto sobre os excessos aos quais é possível entregar-se, e que conviria dominar para exercer sua dominação sobre os outros [...]. Ela acentua igualmente a importância em desenvolver todas as práticas e todos os exercícios pelos quais pode-se manter o controle sobre si, e chegar, no final das contas, a um puro gozo de si. [...] é o desenvolvimento de uma arte da existência que gravita em torno da questão de si mesmo, de sua própria dependência e independência, de sua forma universal e do vínculo que se pode e deve estabelecer com outros, dos procedimentos pelos quais se exerce o controle sobre si próprio e da maneira pela qual se pode estabelecer a plena soberania sobre si.

Nesse sentido, para Goergen (2016, p. 161), “o único caminho que aponta para um horizonte novo é, efetivamente, a conscientização a respeito do cuidado de si, em sentido subjetivo e social”. A partir do exposto, propõe-se uma reflexão sobre como a escola pode possibilitar experiências voltadas para o cuidado de si que promovam um espaço favorável à prática de liberdade com vista a uma estética da existência.

4 O CUIDADO DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR

O presente capítulo tem como preocupação desvendar a tessitura entre a teoria foucaultiana, especialmente sobre o cuidado de si e a educação. A primeira parte se fundamenta, sobretudo, em autores como Alfredo Veiga-Neto, Cláudio Dalbosco, Dermeval Saviani, Jorge Larrosa e Sílvio Gallo, entre outros. Em um momento, a seguir, o capítulo se desdobra, a partir do conceito de experiência proposto por Jorge Larrosa, em um relato pessoal sobre emergência da prática, em psicologia educacional/escolar. Tons de provocações e incitações do pensamento sinalizam o término deste estudo

4.1 Educação e cuidado de si

Com base nos objetivos e na motivação inicial desta pesquisa, a qual se situa no contexto de um Programa de Pós-graduação em Educação e foi propulsionada pela atuação da pesquisadora, em um âmbito educacional, o presente tópico discorre sobre a relação entre o cuidado de si e a educação, sem pretender, todavia, desenvolver uma análise exaustiva que esgote as possibilidades.

No âmbito do debate da formação humana, Nyrluce da Silva e Alexandre de Freitas (2015, p. 217) afirmam que, na última década, observou-se que “o cuidado de si emergiu como uma chave analítica *sui generis* para repensar a ideia e os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores delinear formas de resistência crítica e criativa aos desafios éticos, políticos e formativos nos tempos atuais”. A autora e o autor acrescentam que esse movimento parece implicar uma releitura da crítica do sujeito da educação.

Para buscar estabelecer uma relação entre os conceitos, é necessário abordar, inicialmente, o conceito de educação que direciona esse diálogo. É necessário, também, pensar sobre como é possível relacionar o pensamento foucaultiano e educação, para, finalmente, focar no conceito do cuidado de si.

Cláudio Dalbosco (2010) atenta para o caráter amplo, tortuoso e multifacetado do fenômeno educativo, que envolve interações simbólicas entre pessoas com distintos modos de ser e de viver. O autor apresenta como desafiadora a busca por uma conceitualização da educação que exprima a riqueza, a problematicidade e a diversidade de sentidos inerentes ao fenômeno. Ao buscar definir educação, enfrenta-se uma dificuldade, recorrente na definição de conceitos ligados ao fazer humano: “a saber, o problema de como evitar que a definição do conceito se torne uma camisa de força à vivência humana, deixando escapar do fazer e agir

humanos seu caráter ‘empoeirento e suado’, isto é, contraditório, conflitivo e dinâmico” (DALBOSCO, 2010, p. 53).

Dalbosco (2010, p. 54) propõe, então, uma conceitualização que não se exponha tanto ao risco supracitado: “uma interação mediada simbolicamente (dialogicamente) entre dois ou mais seres humanos, inseridos em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, no qual há um processo recíproco de ensino e aprendizagem”. O autor ressalta que, apesar de uma definição densa e não tão clara, pode-se afirmar que não há educação sem o envolvimento de seres humanos, sem a interação mediada simbolicamente, sem um contexto e/ou sem a relação ensino-aprendizagem.

Dermeval Saviani (2000a), por sua vez, amplia a conceitualização e define a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2000a, p. 17)²². O autor amplia o conceito ao definir a educação como uma atividade mediadora no cerne da prática social global. Desse modo, a educação é entendida como um instrumento, um meio, uma via pela qual o indivíduo se torna pleno, apropriando-se da cultura, isto é, da produção humana historicamente acumulada (SAVIANI, 2000b).

Nessa perspectiva, Saviani (2000a) assinala que o objeto da educação concerne, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie, para que eles se constituam como seres humanos e, por outro lado e concomitantemente, à descoberta das maneiras mais adequadas para atingir esse objetivo. Pode-se, logo, considerar a educação como a promoção do indivíduo.

O autor afirma que sendo a educação a formação da pessoa, entendida em seu conceito amplo, ela consiste no próprio processo de produção da realidade humana em seu conjunto. Nesses termos, a educação, enquanto atividade intencional, diz respeito ao ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de seres humanos (SAVIANI, 2001).

Saviani (2000b) aborda as temáticas da ética e da cidadania e afirma que a educação mediará a relação entre o ser humano e a ética, permitindo ao indivíduo assumir consciência da dimensão ética de sua existência, englobando todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. A educação realizará, também, a mediação entre o ser humano e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade. Finalmente, o autor assinala que a educação também mediará ética e

²² Dermeval Saviani utiliza, em seus textos, o conceito de “homem” que aqui será tratado como “indivíduo” ou “ser humano”, exceto, nesse caso, por se tratar de citação direta.

cidadania, viabilizando ao indivíduo a compreensão dos limites éticos do exercício da cidadania, assim como da exigência que a ética não se restrinja ao plano individual e subjetivo, mas se estendendo ao social, adquira condições de cidadania. Em síntese, por meio da mediação da educação, será possível construir uma cidadania ética e, igualmente, uma ética cidadã.

Em uma perspectiva foucaultiana, a ética é um componente da moral, ao lado do comportamento e dos códigos que ditam o que é certo fazer e pensar e que atribuem valores positivos ou negativos a distintos comportamentos, em termos morais. Esse conceito característico desloca a noção clássica de ética como “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” para ética como “a relação de si para consigo” (VEIGA-NETO, 2016).

A relação de si para consigo emerge como cerne do presente estudo. Apresenta-se uma reflexão sobre a perspectiva foucaultiana e sua relação com a educação. Nesse contexto, Sílvio Gallo (2013) afirma que Foucault transitou em diversas áreas do saber, porém não dedicou muito tempo à educação, abordando-a apenas de modo marginal em suas produções.

A pesquisa em educação, no Brasil, foi afetada pelo pensamento foucaultiano, principalmente, nos anos oitenta. A partir da inspiração da obra *Vigiar e Punir*²³, foram produzidos estudos com ênfase na temática do disciplinamento. Desde então, outros teóricos, como Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, deram continuidade e maior abrangência aos estudos foucaultianos em educação no Brasil (GALLO, 2013).

O autor, a partir de Foucault, propõe repensar a educação e atenta para dois aspectos que embaraçam e podem, até mesmo, impedir o pensamento relativo a essa área do saber: “as certezas prontas dos dogmatismos de toda ordem” e as “certezas prontas das ‘novidades’” que sugerem novas verdades e se tornam novos dogmatismos (GALLO, 2013, p. 253-254). A produção foucaultiana, nessa perspectiva, possibilita o pensar ao instigar o questionamento das ditas verdades.

Gallo (2013) assevera que a filosofia foucaultiana propõe apenas um ponto de partida, um exercício de suspeitar, buscar inquietantemente, pensar e interrogar sobre a prática, questionar as certezas prontas, o que se estende ao contexto educacional. Quando se busca considerar a educação, a partir do olhar de Foucault, corre-se o risco, segundo Gallo (2013), de tomar o pensamento foucaultiano como nova colonização do pensar, como uma novidade dotada de certezas. “Mas Foucault não tem a última palavra a ser dita sobre nada, muito menos sobre Educação” (GALLO, 2013, p. 255).

²³ A primeira edição da obra foi publicada em 1975, como o título do original em francês “*Surveiller et punir*”.

Foucault não se prende ao próprio pensamento e não hesita em mudar o rumo ou admitir deslocamentos teóricos. Em um panorama geral do seu pensamento, observa-se que sua produção teórica se articula em três dimensões.

Alfredo Veiga-Neto (2016) trata do movimento da obra de Foucault recorrendo a três “domínios foucaultianos”: *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-consigo*. Gallo (2013), por sua vez, pontua implicações importantes no pensamento educacional atual e potencialidades que percebe em cada domínio. Para o objetivo deste trabalho, ressaltam-se, sobretudo, questões ligadas ao disciplinamento dos corpos e ao cuidado de si.

Em relação ao domínio *Educação e ser-saber*, Gallo (2013, p. 257) resalta o conceito ambíguo de disciplina que diz respeito tanto ao campo de saber quanto a um mecanismo político de controle e de exercício do poder. “Disciplinarizar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades”.

No que concerne ao domínio *Educação e ser-poder*, Gallo (2013) entende que Foucault mostrou que, na Modernidade, existem três modelos de exercícios de poder que são complementares: de soberania, disciplinar e biopoder. O disciplinamento se dá, considerando o âmbito da soberania, como modo de domar os corpos dos indivíduos, como uma maneira de introjetar a dominação. Nesse sentido, a própria noção moderna de indivíduo é oriunda de exercícios de poder, uma vez que é o disciplinamento que possibilita o surgimento do sujeito. O autor, ainda, pontua que o disciplinamento objetiva a sujeição do corpo do indivíduo, a docilidade e manipulação desse corpo. O biopoder, por sua vez, afeta um corpo, porém o corpo coletivo e não o corpo individual.

Nessa perspectiva, é possível compreender as várias conformações históricas das práticas e das instituições de educação. “Desvendando as relações de poder, no âmbito das práticas educativas, podemos investir na criação de novas relações, de novas possibilidades de ser e de construção subjetivas, não necessariamente moldadas pelos cânones instituídos” (GALLO, 2013, p. 258).

O terceiro domínio *Educação e ser-consigo* é o que mais interessa à proposta do presente estudo, pois as obras que tratam, especificamente, do cuidado de si se encontram nesse domínio foucaultiano. Segundo Veiga-Neto (2016, p. 86), em termos pedagógicos, o terceiro domínio é de grande interesse, entretanto emerge uma dificuldade: “diferentemente do que ocorreu com o domínio do ser-poder, Foucault não chegou a desenvolver, no domínio do ser-consigo, considerações específicas sobre a escola e as tecnologias do eu que ela põe em movimento”.

Ressalta-se que as tecnologias do eu são o âmago do terceiro domínio. Veiga-Neto (2016) e Jorge Larrosa²⁴ (1994) recorrem a Foucault²⁵ (1991, p. 48) para discorrer sobre as tecnologias do eu:

[...] que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Gallo (2013, p. 258) afirma que esse domínio foucaultiano “nos permite a nós, educadores, pensarmos em torno daquilo que estamos fazendo de nós mesmos”. A investigação de Foucault acerca das relações de poder o direcionou ao encontro dos mecanismos de relação do indivíduo consigo, a partir da noção da antiguidade clássica da ética como construção de si, ou seja, como um modo de cuidar de si.

Veiga-Neto (2016), ainda sobre o domínio do *ser-consigo*, declara que, considerando o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” (*gnothi seautou*) e do ascético “cuida de ti mesmo” (*epimeleia heautou*) greco-romano²⁶, Foucault descreve e problematiza, entre outras questões, as técnicas antigas que se estabelecem entre o discípulo e o mestre e, também, aquelas em que cada um se relaciona consigo mesmo. Entre estas, o autor cita como sendo muito importantes, para a prática e a pesquisa educacionais, as cartas aos amigos, os exames de consciência (a análise diária das próprias ações e o retiro espiritual são fundamentais) e a ascese (como domínio de si). O domínio de si mesmo é atingível pela meditação (como exercício para o pensamento), pela ginástica (como exercício para o corpo) e pela combinação de uma e outra²⁷.

Gallo (2013, p. 258), embasado no pensamento foucaultiano, lança uma questão fundamental: “E qual é a ação do educador, senão cuidar dos outros (os educandos) e, assim, cuidar de si mesmo, constituindo-se ele próprio como sujeito do ato educativo?” O/a educador/a necessita, nesse sentido, adestrar-se a si mesmo, constituir-se como educador/a, para que, assim, consiga educar, ou seja, preparar o outro – o/a educando/a - para que se adestre a si mesmo/a (GALLO, 2013).

²⁴ Jorge Larrosa, na obra *Tecnologias do eu e Educação*, apresenta diversas aproximações entre o contexto pedagógico e o contexto terapêutico, como espaços de constituição do sujeito, que não puderam ser contempladas neste trabalho, mas que podem ser enriquecedoras para o/a leitor/a interessado/a.

²⁵ FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 45-94.

²⁶ A *epimeleia* pode ser entendida como um exercício de liberdade, pois somente aquele que cuida de si não se deixará escravizar pelos próprios desejos (VEIGA-NETO, 2016).

²⁷ Foucault aborda, também, a interpretação dos sonhos (VEIGA-NETO, 2016).

Com base na tradição ocidental, Gallo (2013, p. 259) ressalta o modo como a educação tem sido identificada como forma de edificação de sujeitos, como construção de si ou, sobretudo, como formação. “O problema é que não raro essa formação foi constituída como um processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e de reprodução”.

Adota-se, conforme Larrosa (1994, p. 57) destaca, uma perspectiva pragmática quando se consideram os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade, reconhecendo-os como contingentes e históricos.

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

Um dispositivo pedagógico será, então, para o autor, qualquer lugar em que se constitui ou se transforma a experiência de si, em que se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Larrosa (1994) indica espaços como uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em uma escola, uma sessão de um grupo de terapia, a confissão, desde que estejam orientados à constituição ou à transformação do modo como as pessoas se percebem, descrevem-se, narram-se, julgam-se ou se controlam a si mesmas.

É imprescindível que se atente para as práticas nas quais se estabelecem, modificam-se e/ou se regulam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si. Uma vez que esta é histórica e culturalmente contingente, Larrosa (1994) pontua que também é algo que é transmitido e aprendido. Toda cultura transmitirá um certo repertório de modos de experiência de si para formar seus membros como sujeitos ou como seres dotados de determinadas modalidades de experiência de si.

É como se a educação, além de transmitir e construir uma experiência objetiva do mundo exterior, transmitisse e construísse, inclusive, a experiência que os indivíduos têm de si próprios e dos outros como sujeitos. As práticas pedagógicas que o autor considera são aquelas nas quais ocorre a produção ou transformação da experiência que o indivíduo tem de si mesmo (LARROSA, 1994) e, no sentido de transformação do sujeito, retoma-se o cuidado de si.

Silva e Freitas (2015), a partir do estudo que objetivou problematizar os usos da noção do cuidado de si foucaultiana, na reflexão pedagógica atual²⁸, observaram que os/a autores/a analisados consideram o cuidado de si como uma efetiva possibilidade de pensar, de um modo diferente, a formação humana, viabilizando a abertura de outros caminhos para a experiência de formar de vidas resistentes no âmbito educacional. As mais vastas possibilidades, para a educação, encontram-se justamente no impulso criador inerente ao cuidado de si, conforme os/a pesquisadores/a apontam.

Nesse sentido, de acordo com a autora e o autor, as contribuições da perspectiva do cuidado de si, para a teorização educacional, são reunidas em torno de três grandes aspectos:

O primeiro aspecto diz respeito à compreensão da ideia de formação humana, que passa a ser apreendida como possibilidade de criação de novos modos de vida, não se reduzindo, portanto, à aquisição de conteúdos e habilidades instrumentais. Noções como liberdade, autonomia, diferença, singularidade e pluralidade ocupam um lugar central na compreensão de formação. O segundo aspecto, articulado pela potência de criação da noção de cuidado de si, diz respeito à ação docente que, pelo viés do cuidado de si, é tematizada a partir de uma conversão no modo de olhar a prática pedagógica. O educador se constituiria como sujeito ético para, nesse movimento, incitar os alunos a se formarem eticamente. A ação pedagógica seria um testemunho do desafio da humanização em meio às práticas relacionais. Por fim, um terceiro aspecto apresenta uma releitura da concepção de sujeito. O sujeito é apreendido em bases pós-metafísicas, configurando-se pelas práticas de si. A forma-sujeito emerge em um processo complexo de transformação, no qual o ser-mesmo do sujeito emerge como uma experimentação de si (SILVA; FREITAS, 2015, p. 230).

Essas contribuições, segundo Silva e Freitas (2015), consolidam a ideia de educação como formação humana, em um viés pós-metafísico, uma vez que o sujeito do cuidado de si não seria anterior à experiência formativa, sendo, na verdade, constituído por ela. Entretanto, se o sujeito do cuidado de si não antecede ideia de formação, ele é valorizado justamente em decorrência do movimento de estranhamento de si que representa. “O sujeito do cuidado de si tem na liberdade sua condição primeira, configurando-se pelas práticas de si, o que significa também que ele não pode ser fruto de uma mera construção discursiva” (SILVA; FREITAS, 2015, p. 230). Em linhas gerais, a autora e o autor entendem que a aplicação do cuidado de si engendra uma compreensão acerca da formação humana que se ampara em um sujeito-devir.

²⁸ Nyrluce da Silva e Alexandre de Freitas realizaram o estudo pela análise das produções sobre o cuidado de si no campo pedagógico, a partir de três educadores/pesquisadores, Silvio Gallo, Cláudio Dalbosco e Pedro Pagni, e de uma educadora/pesquisadora, Nadja Hermann. Discutiram, neste trabalho, o modo como o preceito do cuidado de si tem sido utilizado para repensar a ideia de formação humana atualmente.

Assim, com base nas reflexões desenvolvidas pelos/a pesquisadores/a, Silva e Freitas (2015) compreendem que o cuidado de si postula uma ideia de formação do ser humano que tem a liberdade como premissa. A liberdade não seria, nesse sentido, um conceito, mas um movimento de vida, em meio à própria vida. A potência viabilizada pelo cuidado de si se desdobraria em uma atitude de resistência às práticas de assujeitamento. A autora e o autor ressaltam que não se trata de esboçar novos “preceitos, leis, regras ou diretivas normativas, mas incitar formas outras de experienciar nossos modos de ser-sujeitos da educação, abrindo novos caminhos para os sujeitos da práxis pedagógica fazerem do ato mesmo de educar uma obra de arte” (SILVA; FREITAS, 2015, p. 231).

Ao considerar a proposição da liberdade como movimento, a partir de novas formas de experiência, é possível situar o corpo que, assim como o sujeito, está sempre se renovando, transformando-se de diferentes modos, evidenciando a estética da existência. Ante o exposto, reitera-se a proposta deste trabalho de recorrer à perspectiva foucaultiana do cuidado de si para repensar a educação.

4.2 Prática e experiência no espaço escolar

Após a imersão teórica, aproveitando a fluidez, a agitação e a renovação propiciadas pelos mergulhos, debruço-me sobre uma reflexão contextualizada por meio da prática e da experiência no espaço escolar. Neste tópico, evidenciam-se a necessidade e a força do uso da primeira pessoa do singular, para tratar de afetações, inquietações, atravessamentos, incômodos, fazeres... sob a minha perspectiva, como autora do presente estudo.

4.2.1 Conceituando o saber de experiência

Quando me propus a analisar sobre as afetações decorrentes de minha vida profissional, recomendaram-me a leitura do conceito de *experiência* a partir de Jorge Larrosa. Apresento aqui uma resenha do artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” para elucidar o conceito no contexto educacional.

Jorge Larrosa²⁹ (2002) propõe uma possibilidade existencial e estética de pensar a educação a partir da ideia de experiência/sentido. Pensar, nesse sentido, não se restringe a

²⁹ O nome completo do autor é Jorge Larrosa Bondía, porém, apesar de estar referenciado integralmente no artigo pesquisado, optou-se por citá-lo no presente trabalho como Jorge Larrosa por ser a maneira usualmente vista na literatura, inclusive, nas referências.

“raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, mas consiste em, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

A palavra experiência, conforme sustenta Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (p. 21). O autor ressalta que, apesar de se passarem tantas coisas, a experiência está cada vez mais excepcional e incomum.

Larrosa (2002) atenta para a necessidade de separar a experiência da informação, pois o “saber de experiência” não corresponde ao saber sobre coisas ou estar informado. O sujeito moderno é informado e, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e própria e, às vezes, crítica sobre tudo o que se passa e sobre o que tem informação. A opinião, como a informação, passou a ser um imperativo. Excesso de informação e de opinião reduz ou até mesmo anula as possibilidades de experiência, ou seja, contribui para que nada nos aconteça.

O autor considera que, em decorrência da falta de tempo, a experiência é cada vez mais rara. Tudo ocorre demasiadamente rápido e, por isso, o estímulo instantâneo e a excitação fugaz são imediatamente substituídos por outro estímulo e/ou por outra excitação igualmente efêmeros. A partir de vivências pontuais, tudo estimula o sujeito, tudo o marca, excita-o, agita-o, choca-o, no entanto nada lhe acontece. Assim, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também extremamente prejudiciais à experiência (LARROSA, 2002).

A experiência é cada vez mais rara, também, por excesso de trabalho o qual, por sua vez, não deve ser confundido como sinônimo de experiência, no sentido de trabalho gera experiência. Atualmente, tudo é pretexto para atividade, para se fazer, produzir ou regular algo. Independentemente de este desejo de permanecer em ação estar motivado por uma boa ou uma má vontade, o sujeito moderno está ansioso por uma necessidade incontrolável de mudar as coisas. A modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas, que é chamada de trabalho, é, também, desfavorável à experiência (LARROSA, 2002).

Conforme afirma Larrosa (2002), o sujeito sempre pretende o que não é, sempre está em atividade, sempre está mobilizado e nunca pode parar. E, justamente por não podermos parar, nada nos acontece.

Em relação ao sujeito da experiência, Larrosa (2002) afirma que, em qualquer sentido que se considere, seja como território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, o sujeito da experiência não se define por sua atividade, mas por sua passividade,

receptividade, disponibilidade e abertura. Essa passividade é composta por paixão, padecimento, paciência, atenção, como uma receptividade, uma disponibilidade e uma abertura essenciais.

É incapaz de experiência aquele que não está disposto a se expor, independente da vulnerabilidade e do risco. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p. 25).

Larrosa (2002) recorre a Heidegger³⁰ (1987, p. 143), para melhor elucidar:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Nessa perspectiva, o sujeito da experiência não permanece sempre de pé, com o corpo ereto, erguido e sempre seguro de si mesmo; não é um sujeito que alcança tudo aquilo a que se propõe ou que se apodera daquilo que deseja; não é um sujeito definido por seus sucessos ou poderes, mas um sujeito que se destitui de seus poderes precisamente, porque aquilo de que faz experiência dele toma conta. Em contrapartida, o sujeito da experiência é, também, sofredor, padecente, receptivo, aceitante e submetido. Em contraposição, o sujeito incapaz de experiência, seria firme, forte, destemido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado etc. (LARROSA, 2002).

Segundo Larrosa (2002), outro componente fundamental da experiência é sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que vivenciamos, tocamos, acontece-nos e, ao nos passar, forma-nos e nos transforma. A experiência é uma paixão, portanto somente o sujeito da experiência está disposto a se transformar.

Larrosa (2002) enfatiza que o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência, nesse sentido, é uma espécie de mediação entre ambos. Ao saber da experiência não interessa a verdade do que são as coisas, mas o sentido ou o sem-sentido do que nos acontece.

³⁰ HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: _____. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

Utilizando as palavras de Larrosa (2002, p. 27), conclui-se que:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Quando li esse artigo, fui tomada por um sentimento de afeição, pensei muito sobre minha prática e me questioneei se estou sendo capaz de experiência. Isso justifica retomar o texto de Larrosa, em forma de resenha, no sentido de reafirmar o quanto suas ideias me afetaram pessoal e profissionalmente. Segue uma abordagem sucinta, entremeada por aspectos do cuidado de si e de experiência sobre os fundamentos de minha profissão e um relato sobre meu fazer profissional.

4.2.2 Fazeres e experiência em psicologia educacional/escolar

Embora possa parecer extemporâneo, este tópico tem profunda vinculação com minha prática cotidiana, por isso, tomo a liberdade de inseri-lo no contexto desta pesquisa. Considero que aqui se convergem a motivação e a culminância deste estudo. Abordo, assim, uma breve apresentação do trabalho do/a psicólogo/a educacional/escolar³¹ e, especificamente, sobre minha prática como psicóloga, inserida em um contexto escolar, que atua junto a estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, percebo-me como educadora e falo também deste lugar.

Com base em legislações e produções do Conselho Federal de Psicologia (CFP, é possível ter um panorama sobre o que é definido e regulamentado quanto à profissão do/a psicólogo/a educacional/escolar. A resolução CFP nº 013/2007, em seu anexo II, dispõe sobre as especialidades da Psicologia, incluindo as atribuições do/a psicólogo/a educacional/escolar:

³¹ O conceito de psicologia escolar/educacional abarca a interseção entre a psicologia na escola e a psicologia da educação. Embora haja divergências sobre as definições e as atribuições entre psicologia escolar e educacional, atribui-se à primeira o caráter de aplicada, referindo à atuação prática, e à segunda, o de acadêmica, referindo à pesquisa. Como ambas são complementares, essa dicotomia parece ser apenas de cunho acadêmico (CASSINS et al., 2007).

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - CFP, 2007, p. 18).

A Resolução CFP 13/2007 aborda, ainda, como atribuições do/a psicólogo/a educacional/escolar, os programas de orientação profissional (escolha da profissão e adaptação ao trabalho) e a inclusão de pessoas com necessidades especiais. O documento enumera as seguintes tarefas:

a) aplicar conhecimentos psicológicos na escola, concernentes ao processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família-comunidade-escola, para promover o desenvolvimento integral do ser; b) analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino para auxiliar na elaboração de procedimentos educacionais capazes de atender às necessidades individuais; [...] d) desenvolver estudos e analisar as relações homem-ambiente físico, material, social e cultural quanto ao processo ensino-aprendizagem e produtividade educacional; e) desenvolver programas visando a qualidade de vida e cuidados indispensáveis às atividades acadêmicas; f) implementar programas para desenvolver habilidades básicas para aquisição de conhecimento e o desenvolvimento humano; g) validar e utilizar instrumentos e testes psicológicos adequados e fidedignos para fornecer subsídios para o replanejamento e formulação do plano escolar, ajustes e orientações à equipe escolar e avaliação da eficiência dos programas educacionais; h) pesquisar dados sobre a realidade da escola em seus múltiplos aspectos, visando desenvolver o conhecimento científico (CFP, 2007, p. 18).

Em complemento às normatizações, emergem manuais como forma de nortear a atuação do/a psicólogo/a educacional/escolar. Ana Maria Cassins et al. (2007) definem, no Manual de Psicologia Escolar/Educacional, o que é e o que faz este/a profissional: “O psicólogo escolar desenvolve, apoia e promove a utilização de instrumental adequado para o melhor aproveitamento acadêmico do aluno a fim de que este se torne um cidadão que contribua produtivamente para a sociedade” (CASSINS et al., 2007, p. 17).

A psicologia educacional/escolar se referencia em conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos

e os estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa a um constante aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem (CASSINS et al., 2007).

Com esta finalidade, conforme Cassins et al. (2007), o/a psicólogo/a escolar desenvolve atividades direcionadas a alunos/as, professores/as e funcionários/as e atua em parceria com a coordenação da escola, familiares e profissionais que acompanham os/as alunos/as externamente ao ambiente escolar. Com base em uma visão sistêmica, segundo a autora, o/a profissional atua de modo preventivo e/ou de modo a atender a demanda por ajustes ou mudanças. Desse modo, segundo a autora, contribui para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar.

A resolução CFP 13/2007 ressalta que o trabalho do/a psicólogo/a, no contexto educacional/escolar, deve se dar, interdisciplinarmente, juntamente com outros profissionais (CFP, 2007), o que é corroborado por Cassins et al. (2007), ao afirmar que cabe ao/a psicólogo/a escolar/educacional integrar a teia de relações e compor a equipe multiprofissional, que envolve o processo ensino/aprendizagem, considerando o desenvolvimento global do estudante e da comunidade educativa.

Cassins et al. (2007, p. 21-22) afirmam que o objetivo da psicologia escolar/educacional é:

[...] ser um esteio para o desenvolvimento global do estudante. Através de ações com diretores, professores, orientadores, pais e os próprios alunos, o trabalho se dirige à prevenção. Avaliação, diagnóstico, acompanhamento e orientação psicológica são aplicados dentro de um contexto institucional e não mais exclusivamente voltados ao aluno individualmente. Para casos que requeiram, realizam-se encaminhamentos clínicos.

Ainda, em referência aos objetivos da psicologia escolar/educacional, Cassins et al. (2007) consideram que o trabalho do/a psicólogo/a escolar/educacional tem como principal direcionamento o desenvolvimento do viver em cidadania. O/a profissional busca recursos, para auxiliar no progresso acadêmico adequado do/a aluno/a, respeitando as diferenças individuais. A atuação, segundo a autora, é pautada na promoção da saúde da comunidade escolar e envolve trabalhos preventivos que tenham como finalidade um processo de transformação pessoal e social. Para isso, baseia-se em conhecimentos referentes aos estágios de desenvolvimento humano, aos estilos de aprendizagem, às aptidões, aos interesses individuais e à conscientização de papéis sociais.

Em termos de finalidades da psicologia escolar/educacional, considera-se que a escola é o espaço ideal para propiciar o desenvolvimento integral do ser humano por

meio de propostas sólidas e eficazes de intervenção que resultem em impacto social (CASSINS et al., 2007).

Após apresentar uma visão de cunho mais normativo, é importante que se volte o olhar para um posicionamento mais reflexivo com relação à psicologia escolar/educacional. Recorre-se a Meire Viana³² (2016), ao afirmar que a área da psicologia continua afetada pelas dificuldades apontadas por psicólogos/as que atuam no âmbito educacional, sobretudo, no que concerne à percepção e compreensão da comunidade escolar sobre o papel da psicologia neste campo.

Evidencia-se, nas demandas escolares apresentadas, pelos/as educadores/as aos/as psicólogos/as, a expectativa de intervenção restrita ao psicodiagnóstico ou atendimento individual, como se houvesse um problema, centralizado no/a aluno/a e que a resolução acredita-se ser responsabilidade da psicologia. Os/as profissionais desta área enfrentam dificuldades, para efetivar um modelo de atuação contextualizado, sobretudo, porque este se constrói em um caminho diferenciado da expectativa dos/as educadores/as que demandam o serviço (VIANA, 2016).

Em contrapartida, para Viana (2016), emergem, atualmente, referências na literatura que evidenciam que o modelo clínico é ineficiente no contexto educacional. Assim, é cada vez mais atribuída maior importância à avaliação sistêmica das demandas, em torno de reflexões acerca das possibilidades de intervenção.

Nesse sentido, Rafael Lopes e Fernanda Prizibela (2015, p. 6), apresentando argumentos desfavoráveis no que diz respeito à realização de atendimentos clínicos, no espaço escolar, declaram que: “[...] a Psicologia Escolar se insere na escola com intuito de subsidiar, através de conhecimentos da ciência psicológica, ações que sejam coerentes e confluam aos objetivos próprios de uma instituição de ensino, não ficando limitada a ações e objetivos de um sujeito”.

É importante, entretanto, que haja um posicionamento crítico em relação aos objetivos institucionais e, inclusive, da própria psicologia. Segundo Viana (2016, p. 5):

Quando efetuamos uma revisão histórica do processo de desenvolvimento da psicologia como ciência, constatamos que a educação foi a principal vertente para o desenvolvimento da psicologia; e que esta história sempre esteve “colada” aos interesses de grupos dominantes, que impulsionavam a produção de conhecimento e aplicação da psicologia em alguma direção. Uma das marcas mais notáveis está na ampliação da capacidade de controle e produtividade dos seres humanos.

³² Evidencia-se, neste trabalho, mais recente, uma visão mais reflexiva sobre a prática de psicólogos e psicólogas no campo educacional/escolar. Observa-se, inclusive, a utilização da linguagem de gênero em alguns momentos.

Diversas teorias psicológicas, pontua Viana (2016), direta ou indiretamente embasadas no liberalismo individualizante, têm conduzido os trabalhos de uma forma que responsabiliza o indivíduo pelos seus desajustamentos. A autora remonta a Foucault³³ (2002), para dizer que o filósofo foi um dos teóricos que procurou alertar sobre as implicações do modo como a cultura contribui, para o reconhecimento da doença mental, com base na construção de seus valores e demonstra que, assim, “o louco, o homossexual, o desempregado, o criminoso, o libertino, a prostituta, etc. não passam de expressões a partir do discurso de normal e patológico, que nada mais são do que as faces do poder da ideologia dominante” (VIANA, 2016, p. 55).

Viana (2016) considera que, no Brasil, de uns tempos para cá, evidencia-se um movimento crítico e reflexivo concernente à relação entre educação e psicologia. Tal movimento busca conhecer os determinantes sociais e históricos imbricados na formação e atuação em psicologia educacional/escolar.

A partir da década de 1980 e no decorrer da década de 1990, verificamos que se passa a questionar a universalidade de teorias psicológicas e das técnicas de avaliação, afirmando uma relação mais próxima entre a psicologia e a sociedade, onde se passou inclusive a defender a interdisciplinaridade como um recurso fundamental na compreensão do comportamento humano. [...] E ainda que diversos autores introduzam a noção de atuação preventiva como forma de superar esta atuação puramente remediativa, esta reflexão não era suficiente para ultrapassar a adoção do modelo clínico na prática da psicologia escolar, onde a tendência permanecia numa carga de patologização dos fenômenos educacionais (VIANA, 2016, p. 56).

Viana (2016) reitera que algumas reflexões importantes passaram a nortear as pesquisas no campo da psicologia escolar/educacional, principalmente, aquelas que sinalizam o estudo da relação entre saúde/doença, prevenção/tratamento, educação/terapia. Registra-se, também, a preocupação em rever a atuação do/a psicólogo/a diante das queixas escolares, provocando o repensar sobre papel do/a profissional, extrapolando a atuação em torno da avaliação e da disciplina e propiciando, assim, uma ampliação no olhar e na prática.

É justamente com o intuito de repensar o papel do/a psicólogo/a educacional/escolar que o trabalho caminha para o relato que segue. Retomo aqui o cerne da motivação deste trabalho que contempla aspectos de minha atuação profissional como psicóloga em um âmbito educacional. Nessa perspectiva, é necessário contextualizar o espaço de minha atuação: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais Campus Formiga.³⁴

³³ FOUCAULT, Michel. A história da loucura. São Paulo: Perspectiva, 2002.

³⁴ As informações referentes ao IFMG Campus Formiga estão disponíveis nas páginas virtuais <<http://www.formiga.ifmg.edu.br/> e <https://www2.ifmg.edu.br/>>.

Os Institutos Federais foram criados pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008³⁵ (BRASIL, 2008). Integrando o quadro dos Institutos Federais, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O IFMG se compõe, em 2017, pela reitoria e por dezessete *campi*, entre os quais se contempla o campus Formiga o qual iniciou suas atividades educacionais, em março de 2007, como unidade descentralizada (UNED Formiga) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bambuí (CEFET – Bambuí) e, atualmente, oferece cursos em nível superior – bacharelado em Administração, Ciência da Computação e Engenharia Elétrica, licenciatura em Matemática e Tecnológico em Gestão Financeira, além de cursos técnicos integrados ao ensino médio – Administração, Eletrotécnica e Informática³⁶. A instituição contava, em junho de 2017, com o total de 974 estudantes e 267 estavam matriculados nos cursos técnicos integrados.

Ressalto aqui que, para a finalidade do presente estudo, enfatizarei a modalidade de cursos técnicos integrados, que unifica a formação do ensino médio e a qualificação técnica profissionalizante e eles são ofertados na instituição desde 2014. Esses cursos têm, atualmente, a duração de quatro anos, e as atividades ocorrem distribuídas, conforme carga horária dos cursos, em período integral, o que exige que os/as discentes permaneçam grande parte do dia na escola. Os/as estudantes matriculados/as nesses cursos possuem, em média, de 15 a 19 anos de idade, o que justifica a ênfase nesse grupo que corresponde ao recorte do estudo: os/as adolescentes.

Saliento que meu trabalho como psicóloga contempla alunos/as de todas as modalidades de cursos oferecidos pela instituição, porém enfatizarei aqui observações e intervenções voltadas para os/as estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Com o objetivo de oferecer aos/as estudantes o suporte necessário, no decorrer de sua trajetória acadêmica, de modo a contribuir para seu bem-estar, incentivar sua permanência e colaborar para sua formação integral, o IFMG Campus Formiga dispõe, atualmente, de uma equipe interdisciplinar de apoio aos/as discentes, composta por profissionais do serviço social, da pedagogia e da psicologia. O apoio social, pedagógico e psicológico compõe o Programa de Assistência Estudantil do IFMG. A atuação interdisciplinar, como já visto, é uma das proposições da psicologia escolar/educacional.

Atuo como psicóloga desde o início do ano de 2009; a atuação na área educacional do IFMG foi minha primeira vivência profissional. Nesse contexto, pretendo contemplar aqui

³⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>.

³⁶ A instituição já ofereceu cursos técnicos nas modalidades subsequentes e concomitantes. Estes últimos ocorreram no período de 2012 a 2015 e atendia o mesmo público do técnico integrado ao Ensino Médio, porém os/as estudantes cursavam o Ensino Médio em outra instituição.

aspectos, sob meu olhar profissional – sem me ater a termos técnicos – e humano, acerca das vivências na educação. Destituída de preocupações cronológicas e me esquivando de detalhamentos pormenorizados, o que esboço constitui um panorama geral visando à contextualização da prática com afetações de experiência.

Desde minha chegada ao local de atuação, entrecruzam-se expectativas quanto ao trabalho do/a psicólogo/a que partem de mim, da instituição, dos/as educadores/as, dos/as estudantes e dos/as responsáveis. Espera-se, geralmente, que o/a profissional “converse com alunos/as problemáticos/as” e que eles/as retornem para a sala de aula ajustados/as.

Busco enfatizar, no momento de minha apresentação aos/as estudantes, responsáveis e educadores/as, que meu trabalho como psicóloga não consiste em realizar atendimentos clínicos no espaço escolar. Clarifico a ideia de um/a profissional que atua em nível institucional, mas que está à disposição para acolhimentos, orientações, encaminhamentos, outros.

É indispensável minha participação como psicóloga, em Reunião de Pais e em Conselhos de Classe, pois estes são espaços propícios à identificação de possíveis demandas, como dificuldade de aprendizagem, indisciplina, isolamento/exclusão, casos de *bullying*, ocorrência de crises de ansiedade, entre outras. Ainda percebo como escasso meu envolvimento, em reuniões das áreas dos cursos, para fins de planejamento, por exemplo. Acredito que não haja, ainda, uma sensibilização suficiente nesse sentido. A presença da psicóloga é solicitada, geralmente, para tratar de problemas já evidenciados em relação a alunos/as ou a turmas.

É fundamental romper com os preconceitos referentes à associação do/a psicólogo/a com a ideia de loucura. Muitas ações são desacreditadas, porque “psicólogo é coisa de doido”! Em geral, eu me deparo com estudantes resistentes e/ou receosos/as de conversar com a psicóloga, possivelmente em decorrência do imaginário sobre a figura do/a profissional, ou medo de se expor, porém tenho observado, recentemente, um movimento de maior procura por parte dos/as estudantes para atendimentos individuais, intervenções coletivas, encaminhamentos... Em alguns casos, a procura é iniciativa do/a próprio/a aluno/a, às vezes, ocorre por mediação (ou insistência) dos/as responsáveis ou de colegas.

Observo a emergência, cada vez mais recorrente, de relatos de crises de ansiedade e ataques de pânico caracterizados por sensações físicas, como taquicardia, dores no peito, falta de ar e sudorese intensa. Os/as estudantes e as famílias têm buscado respaldo profissional, em busca de possíveis diagnósticos psiquiátricos, e a medicalização, cada vez mais precoce, sobretudo o uso de antidepressivos e ansiolíticos, está sendo um recurso usualmente aplicado.

Demandas coletivas e recorrentes por intervenções voltadas para crises de ansiedade nos levou a iniciar um trabalho grupal para falar sobre ansiedade e questões emergentes afins. Periodicamente, ocorrem encontros com presença de profissionais e com propostas de atividades para aprender a lidar e atenuar a ansiedade.

A autolesão entre adolescentes, também, tem se apresentado como uma demanda de trabalho cada vez mais recorrente. O ato de se machucar, sem necessariamente a intenção de se suicidar, ferindo partes do corpo, seja por cortes, queimaduras, outros é um mecanismo de enfrentamento mal adaptativo das angústias e, em alguns casos, uma forma de evitar a consumação do suicídio.

Diagnósticos de transtorno depressivo estão se tornando cada vez mais frequentes. Alunos/as nesta condição exigem uma atenção maior. Observo que os/as colegas e professores/as estão se mobilizando para estarem mais próximos desses/as alunos/as, os quais, diagnosticados/as com depressão, chegam a se desligar do curso por não ter condições de continuar com os estudos, especialmente, em uma escola considerada de um alto nível de exigência. Quadros graves de transtorno depressivo podem incluir ideações suicidas ou até mesmo culminar na consumação do suicídio.

No primeiro semestre de 2017, este tema veio à tona na mídia e, sobretudo, entre os/as jovens, em decorrência do lançamento da série americana *13 Reasons Why*³⁷, criada por Brian Yorkey e inspirada no livro homônimo de Jay Asher e da ampla e controversa divulgação do suposto jogo on-line *Baleia azul*³⁸, seguidas pelo crescente interesse por ambos. A série, especificamente, abordou temas como distanciamento familiar, *bullying*, estupro, depressão e suicídio. Apesar de suscitar reações e opiniões controversas, a produção desencadeou um debate intenso sobre temáticas ainda vistas como tabus na sociedade, como o suicídio. Um aspecto relevante, que merece destaque, foi o aumento expressivo de procura ao Centro de Valorização à Vida³⁹ (CVV) em busca de apoio.

No IFMG campus Formiga, houve uma movimentação intensa. Vários/as professores/as desenvolveram atividades em sala de aula, trabalhos sobre transtornos psicológicos, os/as estudantes produziram cartazes e fizeram trabalhos elaborados para serem apresentados aos/as colegas e tratavam da prevenção ao suicídio. Como psicóloga, fui convidada a participar de entrevistas – sobre meu trabalho como psicóloga, sobre preconceitos no ambiente escolar e sobre depressão e ansiedade na escola – realizadas pelos alunos/as e a participar de uma mesa

³⁷ ASHHER, Jay. **Thirteen reasons Why**. EUA: Razorbill, 2007.

³⁸ Desafio on-line que envolve tarefas que incluem exposição a riscos, automutilação e culmina no suicídio.

³⁹ Disponível em: <<http://www.cvv.org.br/>>.

redonda, fruto de um projeto de extensão para debater a temática. Na ocasião, alguns/as alunos/as se identificaram com os fatores ligados à depressão, outros entraram em um estado de angústia, não conseguiram debater sobre o assunto e se retiraram chorosos.

A partir de ações de conscientização e informação, realizadas dentro e fora das salas de aula, os/as estudantes têm se movimentado em prol do cuidado mútuo. A empatia e o respeito têm sido temas constantes de trabalhos realizados na instituição e, gradativamente, uma cultura de cuidado com o outro vem emergindo. Estudantes, docentes e demais profissionais envolvidos/as têm apurado os olhares para observar a necessidade de intervenções. Tenho sido frequentemente procurada por educadores/as e grupos de alunos/as que pedem orientação e me informam situações individuais ou coletivas passíveis de intervenção psicológica. Vejo a tendência de se formarem redes de apoio, para cuidar uns dos outros, alertando os/as profissionais da escola e buscando orientações sobre como ajudar, em casos como uso de drogas, crises de ansiedade, automutilação, ideação suicida, necessidade financeira para custear despesas no campus, entre outros.

Alguns/as colegas de trabalho parecem tentar apenas se resguardar, informando a psicóloga sobre um/a aluno/a problemático/a, querem repassar a dificuldade sem se envolver. Porém penso que seja importante aproveitar as oportunidades que tenho, para caminhar rumo a intervenções, cada vez mais sistêmicas, em que educadores/as, famílias, pares... são peças fundamentais do processo e não vejam o/a psicólogo/a escolar como “a solução” (quase mágica).

Trabalhos envolvendo os familiares, nesse sentido, são fundamentais. Diversos/as responsáveis me acionam pedindo para guardar segredo em relação ao contato, enquanto a necessidade de diálogo é imprescindível. Em geral, procuram-me demandando o atendimento clínico para os/as estudantes e é preciso trabalhar, geralmente, questões referentes ao apoio familiar, comunicação, expectativas, outras. Ainda, demandas ligadas à família englobam a ausência, negligência, distância física nos casos de estudantes que precisaram se mudar de cidade para estudar, uso de drogas, dificuldades socioeconômicas etc.

As expectativas diante do futuro incerto, sejam por parte da família, dos amigos, da sociedade, de forma geral, envolvem cada estudante de um modo e afetam sua visão de si e de mundo. Existe uma fase de adaptação, quando ingressam em um novo espaço escolar, existem as exigências, a pressão, o vestibular, a escolha de uma profissão.

Cada um/a responde a essas exigências sociais de maneira idiossincrática. Identifico em diversos/as alunos/as uma necessidade de atender aos padrões sociais reforçados pela mídia e cobrados constantemente, que desencadeia desde baixa autoestima a transtornos alimentares, como bulimia (transtorno alimentar grave marcado por compulsão, seguido de

métodos para evitar o ganho de peso). O desconforto com o próprio corpo, por não condizer com os parâmetros sociais, é evidenciado e, não raro, tem ligação direta com casos de *bullying*, principalmente, quando o/a estudante já se encontra psicologicamente fragilizado/a.

Observo que houve um aumento na ocorrência de intervenções voltadas ao combate do *bullying*, que se constitui por agressões intencionais e recorrentes entre pares, verbais ou físicas, em que há uma relação de subordinação/opressão e presença de expectador/a(es/as). Inicialmente consistia em intervenções corretivas mobilizadas por casos isolados. As ações variavam entre atendimento da vítima, dos/as responsáveis pela atitude, intervenções junto à turma e orientação dos/as educadores/as. Atualmente, ocorre uma mobilização maior de prevenção e combate ao *bullying* e *cyberbullying* (*bullying* cometido por meio de aparatos da Internet, como as redes sociais). Os trabalhos têm sido realizados tanto pela equipe de apoio quanto pelos/as professores/as e têm adquirido o formato de estratégias de conscientização e de debates.

No contexto escolar, dar voz aos/as alunos/as emerge como uma das possibilidades mais efetivas de reflexão. Conforme nos mostra Larrosa (1994), a produção pedagógica do sujeito pode ser analisada sob a perspectiva da subjetivação e não da objetivação, de modo que os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos e examinados, mas como sujeitos falantes e ativos na produção de subjetividade.

Observo, no contexto escolar, um predomínio de intervenções corretivas, disciplinares, individualizadas ou em grupo, que visam a adequar a postura dos/as estudantes ao que se espera, realizar um enquadramento. É importante, inclusive, que não se vincule a imagem do/a psicólogo/a escolar à ideia de punição. Alguns encaminhamentos são realizados nesse sentido, como se “conversar com a psicóloga” fosse o castigo para o mau comportamento.

Mesmo que a ênfase do trabalho do/a psicólogo/a escolar/educacional não seja o atendimento individualizado, este espaço de acolhimento existe e reforça a importância do falar, da escuta atenta, sigilosa e cuidadosa, podendo propiciar o alívio às angústias e tensões. Há espaço para o choro, para a aceitação e a ausência de julgamento. É um local para fortalecer vínculos, adquirir confiança...

A questão da culpa é muito evidenciada nos atendimentos individuais e, em muitos casos, manifesta-se fisicamente. Em alguns casos, observo como aspectos e discursos religiosos contornam a rotina dos/as estudantes, até mesmo como fonte de motivação, crescimento pessoal e sensação de paz interior e, em outros, gerando culpas, arrependimentos ou intolerâncias. Larrosa (1994) nos alerta sobre como práticas discursivas produzem e mediam as histórias pessoais e estão incluídas em dispositivos sociais coativos e normativos de tipo não apenas religioso, mas jurídico, médico, pedagógico, terapêutico, etc.

A equipe interdisciplinar, por sua vez, atua discutindo as intervenções conjuntamente. Existem casos específicos que necessitam de atendimento conjunto da equipe, seja para orientação ou para buscar soluções junto aos/às estudantes, professores/as ou responsáveis.

Como exemplo, questões ligadas ao uso de drogas demandam intervenções da equipe interdisciplinar. Essas intervenções podem ocorrer, quando tomamos conhecimento de que algum/a aluno/a esteja usando algum tipo de droga, ou de que existem casos na família. Por se tratarem de menores de idade, o envolvimento da família é imprescindível, bem como o contato com órgãos municipais que trabalham com a temática, seja para encaminhamento, acompanhamento ou para ações preventivas.

Em termos de gênero e sexualidades, tenho contato com algumas situações emergentes, no âmbito dos atendimentos individuais e percebo algumas ocorrências mais veladas no cotidiano escolar. Alguns/as servidores/as e responsáveis me procuram, para falar de gênero e sexualidade, manifestam preocupações com a orientação sexual dos/as alunos/as, comentam a forma de se vestir, falam sobre a forma de namorarem nos corredores mas, muitas vezes, é algo que deve ser trabalhado com as próprias pessoas que manifestam receios, preconceitos ou dúvidas. Observam-se traços de disciplinamento e apagamento que acometem corpos que chamam a atenção para si de algum modo.

As intervenções junto à comunidade escolar acontecem sempre que aparecem brechas e possibilidades e giram em torno do cuidado consigo e com o/a outro/a. Em determinada ocasião, recebi um convite de uma turma, para tratar de gênero e sexualidade em um bate-papo e foi muito gratificante poder incitar um debate sobre a temática, envolvendo preconceito, machismo, corpo, relações de poder, entre outros temas que os/as alunos/as foram apresentando.

Outra linha de atuação da psicologia na escola é a inclusão. No meu caso, componho o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) do IFMG Campus Formiga e atuo oferecendo suporte, sempre que necessário, aos/as alunos/as atendidos/as, às famílias, aos/as professores/as. Um dos objetivos do NAPNEE é a quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, rompendo com preconceitos e propiciando um espaço favorável para quem possui algum tipo de deficiência. Cito aqui uma ação desenvolvida pelo NAPNEE que foi a apresentação de um grupo de dança inclusiva que era composto por pessoas com vários tipos de deficiência. Observei como a comunidade acadêmica ficou mobilizada diante de pessoas, que, mesmo como dificuldades cognitivas e/ou mobilidade reduzida, dançavam e sorriam prazerosamente.

Além dessa ação, cito a realização de Semanas de Saúde (cuidados para a saúde do corpo e da alma), Semanas de Arte e Cultura (com diversas apresentações culturais e oferta de oficinas de dança, teatro, fotografia etc.) e outros eventos culturais e esportivos. Estes parecem ser, hoje, os espaços nos quais o corpo e o cuidado são priorizados no contexto escolar, entretanto, ainda, são ocorrências eventuais.

Foucault (2014b) nos adverte que as doenças da alma, em contraposição às doenças que acometem o corpo, não se pronunciam por meio de sofrimentos visíveis, podendo se manter imperceptíveis por muito tempo. Entretanto, a ideia de trabalhar o corpo, neste estudo, partiu de uma inquietação particular, pois, como psicóloga, chamava-me a atenção a forma como os corpos eram afetados pelas angústias, pelo sofrimento, pelos anseios, pelas aspirações... desses/as adolescentes. Questões ligadas à autoestima, à autolesão, à medicalização excessiva, aos transtornos alimentares... Angústias contidas que resultam em somatizações, como dores de cabeça, intestino preso, dores no estômago, nas costas, doenças de pele, gastrite, vômitos, desmaios...

O que não é dito não é digerido e corrói de dentro para fora. A sobrecarga emocional tende a se externalizar de modos mais ou menos adaptativos. Ouço dos/as alunos/as exemplos de como isso acontece: cantando bem alto, praticando lutas, gritando, escrevendo, unhandose, cortando-se, punindo-se, agredindo a si e ao outro... Como digo para os/as meninos/as, é preciso esvaziar, dar vazão às angústias... Espaços de fala, promoção de debates, problematizações... O falar sobre, ao menos sob o olhar psicológico, parece ser uma forma de importante de cuidar de si, em termos de corpo e mente

Nesse cenário, observo jovens que me procuram em busca de um apoio emocional e revelam a recorrência de agressões ao corpo, como a automutilação, privação de sono e abstenção das práticas esportivas, da boa alimentação, dos lazeres, dos encontros, da meditação... Descrevem, em sua maioria, como secundárias e não prioritárias atividade de cuidado, como se as obrigações acadêmicas e o desenvolvimento intelectual consistissem em prioridade absoluta. Cuidar excessivamente de um aspecto em detrimento dos outros pode deixar o sujeito em uma situação de desequilíbrio e vulnerabilidade. Não me canso de dialogar com os/as estudantes sobre as práticas de cuidado indispensáveis para a saúde física e mental. É evidente que o mais importante dos cuidados que se deve ter consigo próprio é o olhar atencioso sobre o corpo e a alma.

Anteriormente, ao pensar sobre minha atuação como psicóloga escolar, os primeiros desafios que me vinham em mente diziam respeito à resistência, ao preconceito com relação ao/a profissional, à equipe pequena e à necessidade de envolvimento da família nas intervenções que

ocorrem no espaço escolar. Porém, a realização deste estudo ampliou meu olhar e me propiciou tantas reflexões, tantos questionamentos sobre o papel do/a psicólogo/a escolar/educacional, sobre os objetivos e as dificuldades institucionais que encontro para realizar meu trabalho, sobre o que motiva o fazer psicológico e a serviço de que a psicologia pode estar.

Ao refletir sobre meus propósitos como psicóloga e como educadora, pude repensar meu fazer profissional sob a perspectiva do cuidado de si e reiterar como é importante olhar atentamente para a comunicação que se dá entre os males do corpo e da alma e, sobretudo, olhar para o sujeito de forma integral.

No decorrer da produção deste trabalho, foram suscitadas questões sobre a psicologia e seu trato quanto à concepção de normalidade e ao desvio da norma, sobre a psicologização generalizante da adolescência e sobre a tarefa da psicologia no âmbito escolar. As afetações foram tantas, as reflexões silenciosas e introspectivas, que se deslocaram da descrença à potencialização.

Qual é o papel, afinal, da psicologia na escola? Talvez essa pergunta poderia ser pensada sob a ótica do cuidado de si, na qual o/a psicólogo/a intervirá junto aos/as estudantes, buscando auxiliá-los/as a alcançar um melhor modo de agir, um modo diferente de enxergar os acontecimentos, de se posicionarem no mundo e de se relacionarem com os outros. O olhar para si, para além do conhecimento de si, conduziria a uma atenção cuidadosa consigo mesmo, por meio da qual o indivíduo pudesse vir a se transformar.

Ressalto que, ao se amparar no cuidado de si, a psicologia na escola não assume um viés individualista que enfatiza o indivíduo autossuficiente e solitário, que renuncia ao mundo. Em contrapartida, contribui para formar sujeitos fortes que buscam melhores modos de agir e de se relacionar com o outro. Como pontua Pedro Goergen (2016), sujeitos atentos, que conduzam o olhar do exterior, do outro, do mundo para o interior de si para consigo, assumindo-se, purificando-se e se transformando.

Pensar sobre minha prática e considerar a rotina corrida e o excesso de trabalho do cotidiano fizeram-me refletir sobre como ser capaz de experiência e dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Sinto que a produção deste estudo bagunçou algumas verdades, tocou-me e me transformou ao longo do percurso. Deixo as palavras de Jorge Larrosa que, de um modo poético, deixaram-me enternecida:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Em tons de fechamento, com um toque de paixão, paciência, atenção, disponibilidade, abertura... e tudo mais que pode nos afetar e nos transformar diante da tarefa de educar, caminhamos para as Considerações Finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo, ao tecer as considerações finais desta pesquisa, é desenvolver algumas reflexões que contribuam para aprofundar a crítica à perspectiva instrumentalista que se tem atribuído à ciência, à escola e à educação para, em seguida, pensar sobre como essa perspectiva pode ser superada, na educação como um todo, possibilitando uma reflexão que contemple pensar o ser humano, em sentido amplo, inclusive, sobre o cuidado de si que tem profunda incidência no âmbito social, ou seja, cuidar de si é, em grande medida, cuidar do outro. E essa tarefa é imperativa para uma educação à altura dos desafios contemporâneos.

A princípio, ressalta-se que, como já indicado, a pesquisa considerou os incômodos emergentes da prática em psicologia escolar, envolvendo adolescentes e aspectos referentes ao corpo no espaço escolar. Nessa direção, para fins de pesquisa, em decorrência da motivação do estudo e considerando o tempo restrito, foi estabelecido um recorte orientador das leituras e da escrita evidenciado no tema deste trabalho.

Para contemplar a proposta temática, no que concerne à estrutura da pesquisa, no trabalho abordou-se, inicialmente, o corpo inserido no espaço escolar, considerando a construção social e cultural dos corpos e das adolescências. Em sequência, no estudo, debruçou-se sobre a temática do cuidado de si, âmago desta pesquisa, conceituando-o, caracterizando-o, aproximando-o da temática do corpo e introduzindo noções de ética e estética da existência. A seguir, elucidaram-se possibilidades de articular cuidado de si e educação e tentou-se situar o/a leitor/a no contexto prático que originou este trabalho.

Uma das inquietações que motivaram o estudo advém da observação do uso de recursos voltados para a normalização do comportamento esperado, sobretudo dos/as adolescentes, com vista a solucionar as dificuldades educacionais e a atender um caráter meramente disciplinar que, muitas vezes, não contribui para o processo de ensino-aprendizagem, tampouco para a formação humana ou para o cuidado de si.

Com base nesse cenário, é importante que se discuta sobre como o processo de escolarização pode influenciar na concepção de sujeitos “ideais”. Nesse sentido, as práticas educativas devem ser pensadas para que não se ancorem na ideia de “normalidade” e questionem o que é dado como “normal” ou “patológico”.

Este caráter disciplinar e normalizante acomete, inevitavelmente, os corpos dos sujeitos. Neste estudo apresentou-se, então, a proposta de que o corpo, passando por temáticas como gênero, sexualidades e diversidades, seja problematizado, no cotidiano escolar, sob a

clave do cuidado de si, bem como quaisquer intervenções que se proponham a contribuir para a formação humana dos/as estudantes.

Objetivando estabelecer uma relação entre o conceito foucaultiano do cuidado de si, o corpo e a educação, esta pesquisa se norteou pelo seguinte problema: quais são as contribuições que o conceito foucaultiano do cuidado de si pode propiciar à educação escolar de modo a promover o cuidado com o corpo? Buscou-se responder à questão ao contemplar no estudo diversas contribuições teóricas, sob o prisma do cuidado de si foucaultiano, para a fundamentação conceitual, de modo a contribuir para a reflexão sobre a prática. Acredita-se que uma singela caixa de ferramentas foi montada para pensar cuidado de si, educação e o corpo.

No que concerne ao questionamento, observa-se a complexidade e amplitude desta pergunta quando se propõe a estudar a perspectiva foucaultiana do cuidado de si. Enumerar contribuições, nessa perspectiva, soa como incoerente com o intuito de não prescrever e esbarra no risco de tomar a perspectiva foucaultiana como verdadeira e inquestionável, no sentido de sugerir que seja o novo pensamento instituído. Isso contraria a proposta do filósofo, cuja principal contribuição consiste na mobilização do pensamento.

Havia um ponto de partida, mas a incerteza da trajetória e da chegada. Havia, também, uma possibilidade de que a concepção foucaultiana do cuidado de si poderia oferecer aportes, para que as práticas desenvolvidas no âmbito escolar não corroborem, para as violências que têm sido praticadas com relação aos corpos adolescentes. Acredita-se que isso se confirme, ao considerar, que o exercício e a prática de si devem se apresentar como aplicações constantes e se iniciar o mais cedo possível, sendo tomados como condições inerentes ao sujeito em toda sua existência e se incorporando à vida.

Ao olhar para o percurso deste estudo, não se têm dúvidas que repensar a prática foi algo realizado do início ao “fim”. Espera-se que os leitores e as leitoras deste trabalho tenham se apropriado de modo a contextualizar, sentir e refletir acerca de seus próprios modos de vida à luz do referencial teórico, cumprindo, assim, a proposta de uma pesquisa que não dicotomiza teoria e prática. Quando se menciona apropriação, não se refere ao sentido de tomar as ideias dos autores e autoras apresentados/as aqui como verdades absolutas, mas como incitadoras do pensamento e, inclusive, como objetos de incertezas e questionamentos.

Acredita-se, em consonância com as propostas do Programa de pós-graduação em Educação, que esta produção contribua, de fato, para a prática educacional e para a formação de professores e professoras, no sentido de prover insumos teóricos que não delimitem o pensamento e a prática, mas os dilatam.

De modo pessoal, as leituras, as reflexões, a escrita e os (re)pensares possibilitaram muito além da elaboração de uma dissertação e do cumprimento de um requisito, para obtenção de um título de mestra, possibilitaram uma transformação e uma pluralidade de indagações sobre meu fazer profissional e sobre minhas concepções de vida.

Enveredar pelos escritos densos de Foucault sobre o corpo, o sujeito e, de maneira especial, a perspectiva do cuidado de si indicou possibilidades de enfrentamentos, de reflexões, de transformações perante a realidade, possibilitou, inclusive, olhar, pensar e fazer a educação dos sujeitos em sua integridade.

Um dos aspectos fundamentais da relação que se estabelece entre cuidado e sujeito consiste na necessidade de intermediação de um outro. Nesse sentido, professores e professoras podem mais que ensinar conteúdos, podem se dispor a cuidar do cuidado que os alunos e as alunas têm de si. Como Pedro Goegen (2016) mostrou, o desafio de ser mestre consiste, nessa perspectiva, em saber a forma como conduzir o outro à superação da ignorância de si mesmo – e não de conhecimentos – passando a sujeito pleno na relação de si para consigo, cuidando de si e dos outros

Nesse sentido, recorre-se a Sílvia Gallo (2013, p. 258) que, embasado no pensamento foucaultiano, lança uma questão fundamental para essa reflexão: “E qual é a ação do educador, senão cuidar dos outros (os educandos) e, assim, cuidar de si mesmo, constituindo-se ele próprio como sujeito do ato educativo?” Esta questão alcança todos aqueles/as profissionais envolvidos/as no fazer educacional, todos e todas que se propõem a serem educadores e educadoras.

Quando se recomenda o cuidado de si, em termos de se ocupar consigo mesmo e ter cuidado consigo mesmo e com o outro, os/as adolescentes podem, sob a égide do cuidado de si, fortalecerem-se diante de possíveis aspectos incitadores de violências contra os corpos e não se sujeitarem aos múltiplos fatores de cunho individual ou social, como cultura, política, economia, educação, mídia, família, religião, questões psicológicas, entre tantos outros que embasam sua formação como sujeito.

Insiste-se que o espaço escolar pode se apresentar como um espaço de cuidado voltado, em contraposição à objetificação e alienação do sujeito, à promoção da preocupação e do cuidado consigo mesmo no sentido foucaultiano e de sujeito esclarecido no sentido kantiano. Não parece tão distante e utópico pensar em uma educação que promova o cuidado de si, no âmago da formação dos/das adolescentes, constituídos/as como sujeitos históricos que, pelos seus corpos, dão sentido à sua existência e que podem vir a conduzir, no sentido foucaultiano, a vida como obra de arte.

Retomando a proposta apresentada no início de não tecer um texto de caráter injuntivo, tampouco com vista a prescrições sobre qual a melhor forma de abordar o corpo no contexto escolar, esta pesquisa deixa, ao contrário de um receituário, um convite, sobretudo aos educadores e às educadoras, a se provocarem, a pensarem e repensarem, a partir das afetações teóricas, sobre o próprio pensamento e a prática.

Como já foi dito, não houve, assim como na obra foucaultiana, intenção de transpor pensamentos oriundos da antiguidade para o momento atual de modo desconectado da realidade. Inclusive, ressalta-se a contemporaneidade dos escritos do filósofo. Observou-se que o cuidado de si emerge, de fato, como uma perspectiva singular para repensar a educação e os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores e às educadoras traçar estratégias criativas e estéticas para lidar com os desafios emergentes relativos à ética, à política e à formação na atualidade

Vivendo no limiar entre a dissolução da subjetividade e a construção da identidade e da singularidade do sujeito, é preciso, conforme sustenta Pedro Goergen (2016), efetuar um recuo e um distanciamento da realidade, de forma que ela não absorva e anule as subjetividades. Em uma perspectiva formativa, pensando tanto em termos da psicologia como da educação, é necessário preparar e constituir o sujeito para a vida em uma realidade que busca envolvê-lo e dissolvê-lo.

Compreendido como escopo deste trabalho, o estudo sobre a perspectiva do cuidado de si denotou a potência e complexidade do conceito foucaultiano. Vislumbrar este conceito sob o prisma da educação, esmiuçando como o conceito se relaciona à temática do corpo, trouxe à tona como a teoria foucaultiana pode contribuir para a prática e para as pesquisas em educação.

A esse respeito, Alfredo Veiga-Neto (2016) sustenta que não se deve buscar, na teoria de Foucault, um hipotético medicamento para tratar da educação ou do mundo. O filósofo não é um salvacionista, ao passo que, para ele, não existe o caminho, um roteiro ou um lugar aonde chegar e que possa ser conhecido *a priori*. O que não quer dizer que não se chegue a vários lugares. Se Foucault, nesse ponto de vista, não é a cura dos males, ele é, certamente, um estimulador, um catalisador, um mobilizador, um ativador para o pensamento e para as ações. Nas palavras do autor:

Se quisermos um mundo melhor, teremos de inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho (VEIGA-NETO, 2016, p. 26).

Persiste a proposta de repensar a educação e a atuação como educadores e educadoras, tendo em vista que a transformação do pensamento e da prática envolve questionar o que é tido como verdade e ousar se enveredar por outros caminhos, ainda que tortuosos e incertos. É preciso tirar o chão para fazer a mudança emergir, romper com a estagnação e com o comodismo, o que envolve dúvidas, hesitações, enganos e um árduo empenho, mas é condição para a transformar o pensamento, modificar os parâmetros que direcionam o pensar e o fazer na educação e na vida.

É indiscutível que sejam encontradas várias respostas nas teorias de Foucault, todavia vislumbram-se, sobretudo, outros modos de questionar. Com base no tema deste trabalho e retomando a concepção deleuziana de pensar, sugere-se experimentar novos modos de perceber as adolescências, a corporeidade e o propósito da educação. A partir do mergulho na obra do filósofo, podem-se buscar formas produtivas de pensar o presente, assim como novos e poderosos meios para tentar mudar o que se considera ser necessário mudar no mundo.

Enumerar as possibilidades de aproximação entre o conceito do cuidado de si e a educação consiste em uma árdua tarefa. Nessa perspectiva, o contexto escolar pode se apresentar como um ambiente favorável ao cuidado de si, ao compreender que a formação do ser humano passa por uma premissa de liberdade, como movimento de vida. A educação se desdobraria em incitar novas formas de experiência, tornando-se uma obra de arte o fazer educacional.

O pensamento de Sílvio Gallo corrobora com este estudo que se ampara em suas palavras para afirmar que:

Pensar a Educação, repensar a Educação. Pensar. Pensar o já pensado. Pensar o ainda não pensado. Produzir e viver experiências de pensamento, [...]. Usar a Filosofia de Foucault como ferramenta, como dispositivo para descolonizar o pensamento, em lugar de novamente loteá-lo, agora em nome de conceitos e expressões foucaultianas. Repensar a Educação em seus domínios epistemológicos, políticos e ético-estéticos, possibilitando uma descolonização do pensamento, tornando o pensamento uma vez mais possível nesse território, eis o que nos possibilita o deslocamento da produção foucaultiana para o território Educação. Em outras palavras, tal empreendimento faz sentido na medida em que permita que nos pensemos a nós mesmos, através das questões educacionais [...] (GALLO, 2013, p. 259).

Espera-se que educadores e educadoras se afetem com o pensamento de Foucault, a fim de contribuir para a formação de adolescentes preparados/as para praticar o cuidado de si e para escapar do soterramento e da homogeneização imposta, e combater, corpo a corpo, as sujeições colocadas pela mídia, pela religião, pela política, pela própria escola... E que, a

partir do viver artista, os/as estudantes caminhem para a concepção de diferentes modos de subjetivação e de outros estilos de vida com o propósito de, a partir do uso da própria liberdade, (re)inventarem-se obras-de-arte.

Finalmente, essas considerações, apesar de indicarem a finalização de um trabalho acadêmico, não implicam um ponto final, mas denotam um caráter reticencioso e de inconclusões...

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria do Rosário Henriques. **A formação do professor frente à problemática da violência na escola**. 2005. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.
- BOLSONI, Betania Vicensi. **Cuidado de si e consciência corporal: aportes foucaultianos para a educação do corpo**. Passo Fundo: Passografic, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 83-111.
- CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebelo. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a08v18n3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- CASSINS, Ana Maria et al. **Manual de psicologia escolar/educacional**. Curitiba: Unificado, 2007. 45 p. Disponível em: <<http://www.portal.crppr.org.br/download/157.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 13 de 14 de setembro de 2007**. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Natureza da pesquisa em educação: abrindo o leque de alguns problemas. In: HENNING, Leoni Maria Padilha. **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional: possibilidades presentes no contexto universitário**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 41-66.

- DANNER, Fernando. Cuidado de si e estética da existência em Michel Foucault. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, v. 32, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://filosofazer.ifibe.edu.br/index.php/filosofazerimpressa/article/view/178>>. Acesso em: 28 mar. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A história da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**: ditos e escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. 5.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. São Paulo: Paz e Terra, 2014b. v. 3.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.
- GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 253-260.
- GOERGEN, Pedro. O cuidado de si como papel formativo da Filosofia. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos Antônio; GALLO, Sílvio. **O papel formativo da filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. Tradução de Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 127-138.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. Posfácio. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010. p. 455-493.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 113-123.
- KNOBEL, Maurício. Uma visão psicanalítica do adolescente e da adolescência. In: KNOBEL, Maurício; PERESTRELO, Marialzira; UCHOA, Darcy. **Adolescência na família atual**: visão psicanalítica. Rio de Janeiro: Ateneu, 1981.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

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

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOPES, Rafael Gimenes; PRIZIBELA, Fernanda Rossetto. COF orienta: a atuação da(o) psicóloga(o) no ambiente escolar. **Revista Contato**, Curitiba, v. 16, n. 97, p. 6-7, jan./fev. 2015. Disponível em: <<http://www.portal.crppr.org.br/revista/contato.php?edicao=97>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 7-34.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, n. 39, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/17993/16941>>. Acesso em: 30 maio 2017.

OUTEIRAL, José. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REGO, Margareth. Prefácio: Libertar a adolescência. In: CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 11-14.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000b.

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. **PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia de 1º grau**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 19-37, 2001. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-133, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100217&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 7 ago. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (Org.). **Psicologia escolar: que fazer é esse?** Brasília: CFP, 2016. p. 54-73. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.