

## ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: por um currículo “estranho”

---

Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo

### Resumo

Aborda a temática do coengendramento do currículo vivido e concebido no cotidiano escolar em sua relação, tanto com processos de normalização, sujeição, assim como com processos de produção de movimentos de existência éticos e estéticos que envolvem o cuidado de si e do outro. Utiliza, como intercessores teóricos, Foucault (1985, 1995, 2006) e Larrosa (1994, 1998), buscando problematizar, no currículo escolar, a ética e a estética da existência no processo de produção de subjetividade, ou seja, o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações e em sua relação com o outro. Utiliza, como aporte metodológico, a perspectiva genealógica, tomando as conversações como uma tática da discursividade local. Acompanha os fluxos das conversações com professores e equipe técnico-administrativa de uma escola de ensino fundamental. Toma como questões que atravessam essas redes de conversações: como dar visibilidade às forças que produzem o estranhamento de si e do outro? Como é pensada a questão da “diferença”? Em relação a quê, a quem? Conclui pela presença, nas conversações, de potencialidades do coengendramento de uma estética da existência, de um currículo que busque não excluir o “estranho” e se faça “estranho” na superação da normalização e da exclusão.

**Palavras-chave:** Currículo; Ética e estética da existência; Cuidado de si; Diferença; Inclusão.

### ETHICS AND AESTHETICS OF EXISTENCE: FOR A "FREAK" CURRICULUM

### Abstract

The paper is about the thematic of the co-formation of the curriculum lived and conceived in the school everyday life in its relation, as to normalization processes, subjection as well as with the processes of movement production of ethical and esthetical existence that involve the care with the self and the other. It uses as theoretical intercessors Foucault (1895, 1995, 2006) and Larrosa (1994, 1998) aiming at discussing, in the school curriculum, the ethic and esthetic of the existence in the process of subjectivity production, that is, the way how people constitute themselves as subjects of their own actions and in relation to the other. It uses, as methodological support, the genealogical perspective, having the conversations as a tactic of the local discourse. It follows the fluxes of the conversations had in nets of subjectivity with teachers and administrative-technical team of an elementary school. The issues that cross such nets of conversation are: how to give visibility to the forces the produce the feeling of weirdness of the self and the other? How the "difference" issue is thought? Regarding whom and what? It concludes by the presence, in the conversations, of potentialities of the co-formation of an esthetic of the existence, based of the self care and the other, therefore, of a curriculum that does not exclude the "freak" and make itself "freak" in the overcoming of the normalization and exclusion.

**Keywords:** Curriculum; Ethic and Esthetic of the Existence; Care of the self; Difference; Inclusion.

## **Introdução**

Considerando que o currículo apresenta tanto a dimensão do vivido como a do concebido (diretrizes, propostas, planos, etc.), no cotidiano escolar e para além dele, constatamos que o concebido e o vivido são diferentes faces do mesmo fenômeno, atravessando uma à outra, contendo uma a outra e envolvendo nesse movimento tanto processos de normalização, de sujeição, como a produção de movimentos de resistência em seus saberes, fazeres e poderes (CARVALHO, 2007).

Sendo assim, então, em que sentido se aponta, neste texto, para a necessidade de um currículo “estranho”?

Estranho, na língua portuguesa, quer dizer: fora do comum; desusado; novo; **anormal**. Desse modo, ao associarmos a palavra estranho ao currículo, pretendemos focar os processos curriculares centrados na normalização e objetivação do outro, assim como apontar para a sua superação, visando à experimentação de processos curriculares mais atentos às questões da diferença e da inclusão.

O currículo, como processo de normalização e/ou objetivação de sujeitos, parte do pressuposto de que toda cultura deve transmitir certo repertório de modos de experiência de si, assim como todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades inseridas nesse repertório. Uma cultura inclui os dispositivos e agenciamentos para a formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que estamos dando à palavra sujeito, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si em relação com a experiência dos/com os outros.

Assim, o currículo escolar também deve ser analisado como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A história do sujeito, como ser-para-si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas: “A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. É uma correlação desse tipo que se estabelece na estrutura e funcionamento de um dispositivo pedagógico” (LARROSA, 1994, p. 56-57).

Nesse sentido, partimos, portanto, do pressuposto de que a constituição do currículo escolar pressupõe uma estética da existência baseada no cuidado de si e no cuidado do outro (FOUCAULT, 2006b), atentos, entretanto, para a advertência de Derrida (2001, p.49), para quem, “Atualmente as palavras outro, respeito ao outro, abertura ao outro, etc. começam a resultar um pouco enfadonhas. Há algo que se torna mecânico neste uso moralizante da palavra outro”.

Assim, buscando evitar a banalização e moralização da questão do outro, buscamos pensar o outro, na educação e no currículo, em sua alteridade, ou seja, em sua dimensão política, estética e ética da diferença.

Se a igualdade tem como contraponto a desigualdade, a diferença apresenta como contraponto a mesmidade, a padronização, a normalização do outro, em conformação a

um modelo previamente dado e social e culturalmente legitimado.

De acordo com Skliar (2003), todos somos, de certo modo outros e de certo modo diferentes, mas apesar disso tendemos a produzir processos curriculares centrados na objetivação e normatização do outro que tendem a voltar-se contra tudo que seja estranho, estrangeiro.

Desse modo, ao focar a questão da diferença, da inclusão/exclusão, atravessada pela questão da normalidade, o estudo buscou tecer redes de conversações com professores e pedagogos de uma escola pública de ensino fundamental, visando acompanhar as práticas discursivas que permeiam o currículo vivido no cotidiano escolar, tomando como campo de possibilidades a produtividade heterológica e, nesse sentido, a problematização de um espaço-tempo singularizado e tecido com os fios da experiência coletiva.

Assim, acompanhamos os fluxos das práticas discursivas tecidas em redes de subjetividades compartilhadas, ao longo do ano de 2008, em 16 encontros quinzenais, com a média de, aproximadamente, 30 participantes, totalizando 45 horas de trocas, compartilhamentos e problematizações das vivências com o cotidiano escolar.

A questão da subjetividade e os processos de subjetivação foram focados no estudo, tanto como processos de sujeição, no sentido de submissão a outros, por meio do controle e dependência, quanto como processos de resistência manifestos pelo sentido do conhecimento de si mesmo e autonomia possibilitado pelas práticas que constituem o sujeito.

Nesse processo de produção de subjetividades, indissoluvelmente ligadas entre si, estão três dimensões básicas ou domínios de investigação foucaultianos: o ser-saber (a arqueologia dos saberes), o ser-poder (a genealogia dos poderes), o ser consigo (a ética) (CARVALHO, 2008). Tais dimensões são correlacionadas e, de acordo com Machado (1982, p. 171), a genealogia seria, então, um “[...] conjunto de pesquisas que busca redescobrir as lutas e as memórias brutas dos combates no acoplamento entre o saber erudito e o saber desqualificado”.

Foi, portanto, a dimensão genealógica que orientou o enfoque metodológico do estudo, concebido como uma pesquisa focada nas conversações experienciadas como uma tática da discursividade local, envolvendo professores e a equipe técnico-administrativa de uma escola de ensino fundamental. Nesse sentido, a pretensão do estudo foi problematizar a relação ética do indivíduo sobre si mesmo, ou seja, o modo como o indivíduo se constitui a si mesmo como sujeito de suas próprias ações e em sua relação com o outro, visto que todo cuidado de si se dá na e pela relação com o outro.

Algumas questões que atravessaram as conversações foram: como dar visibilidade às forças que produzem o estranhamento de si e do outro? Como é pensada a questão da diferença? Em relação a quê, a quem? Como se pratica a discursividade sobre o estranho? Quem levanta os muros das exclusões do outro e designa o que é ou não “estranho”?

## **O estranho no currículo**

A questão do estranho no currículo, expressa nas questões acima, envolve uma

multiplicidade de forças que produzem o estranhamento de si e do outro e, nesse processo, indica, também, como os professores pensam a questão da diferença e em relação a quem e a quem.

Recorrendo ao diário de campo registramos, nesse sentido, a seguinte conversação:<sup>1</sup>

**Professora 1<sup>2</sup>:** *“Existe a diferença: cada ser humano é diferente do outro, até na própria vida. Então, eu acho que de vez em quando a gente vê uma diferença... Tem criança, por exemplo, que é da 5ª série que o nível cultural dele, o nível de família é bem superior aos outros”.*

**Professor 2:** *“Eu trabalho as diferenças físicas, nos sinais, nas diferenças do ser como um todo. Tem um que tem cabelo preto, tem outro que tem cabelo liso, tem outro que tem cabelo enrolado. Tem gente que nasceu com olho verde, tem outro que nasceu com olho azul. Tem gente que tem facilidade para aprender, tem gente que já tem dificuldade. Tem gente que sabe isso aqui, tem gente que ainda vai aprender isso”.*

**Professora 1:** *“Então, eu sempre falo... Eu falo, também, para puxar um entrosamento. Tem gente que gosta de estudar, tem gente que não gosta. Tem gente assim, que é super esforçado, caprichoso, sabe? Tem gente que não é. E aí, o que eu faço? Eu vou ter que respeitar essa diferença. Mas, claro que eu vou pegar quem não é caprichoso e vou falar para ele mudar, mas tem diferença que você não tem como mudar. Não dá! A diferença de cor, a diferença socioeconômica, ou quem tem mais dinheiro, quem a mãe pode comprar uma bolsa mais bonita da Barbie, quem a mãe às vezes não pode, às vezes vem com uma bolsa velha, uma pastinha e vai indo...”.*

Sendo assim, observa-se uma prática da discursividade sobre o outro bastante ambígua e designativa do que é ou não estranho, produzindo, mesmo que de modo não intencional, uma burocratização do outro.

Como sujeitos, constituímos-nos em redes, micropolíticas, em que os saberes, afetos, poderes e fazeres são peças nas relações de força.

Na cena contemporânea, é inegável a sensação de inquietude e de estranheza, sobretudo no campo da produção do conhecimento. “Percebo os efeitos de uma inquietude profunda, o sentimento de ‘falta de lugar’, ‘ele ou eu’, ‘cada um por si’. Estamos em fila indiana por causa da exiguidade dos lugares onde podemos escutar e nos fazer entender” (DELEUZE, 1991, p. 106).

A norma não se define por uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios aos quais se aplica. A norma é portadora, por consequência, de uma pretensão de poder.

Desse modo, o currículo como verticalidade de ações legais, formais e burocráticas, manifesta-se, também, pela burocratização do outro ao longo da constituição da cultura ocidental que tem mostrado uma separação constante e profunda entre o indivíduo e a sociedade, assim como produzido o império dos princípios de disjunção, de redução, de abstração, de fragmentação e da especialização dos saberes e fazeres.

A regra não é um sistema formal. Eu a vejo como um preciso, real, cotidiano e, conseqüentemente, individualizado instrumento de coerção. O que me interessa é o constrangimento; como ele pesa nas consciências e como se inscreve nos corpos; como ele revolta as pessoas e como elas o combatem. É precisamente o ponto de contato, de fricção, de possibilidade do conflito, entre o sistema de regras e o interjogo das irregularidades, onde eu sempre coloco minha interrogação (FOUCAULT, 1995, p. 19-20)

Foucault (1995) explica que, na regra, na normatização, em seu movimento perpétuo de se reconduzir a seu próprio limite, se enraíza a noção do “intolerável” que se quer escondido, separado, oculto, que está na base da separação, desde seu início. As técnicas e dispositivos pelos quais esses mecanismos se distribuem e se fortalecem por meio das disciplinas são sistemas de exclusão.

Segundo Foucault, há quatro grandes sistemas de exclusão: a) em relação ao trabalho, com a produção econômica; b) em relação à família e à reprodução da sociedade; c) em relação ao discurso e ao sistema de produção de símbolos: a palavra de uns não é recebida da mesma maneira que a de outros; d) em relação ao jogo: há sempre indivíduos que não ocupam, na relação com o jogo, a mesma posição que os demais: estão excluídos ou incapazes de jogar (EIZIRICK, 2008).

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

Para Larrosa (1994), o discurso pedagógico e o discurso terapêutico mantêm uma íntima relação. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de “conteúdos” em sentido restrito, mostram semelhanças com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou reeducação. E a antropologia contemporânea, para além dos discursos sábios que se abrigam sob esse rótulo, na medida em que se estabelece o que significa ser humano, não pode separar-se do modo como o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, conseqüentemente, o mesmo movimento define e constrói também o que é uma pessoa ainda não formada e insana.

Portanto, implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e formas de imaturidade no mesmo movimento no qual definem os critérios do que deve ser a saúde ou a maturidade. A partir daí, as práticas pedagógicas podem tomar-se como lugares de mediação, nos quais a pessoa simplesmente encontra os recursos para o pleno desenvolvimento de sua “autoconsciência” e sua “autodeterminação”, ou para a restauração de uma relação distorcida consigo mesma.

Larrosa (1994) argumenta que, ao pensar normativamente o modo como a própria pessoa se vê e/ou se conhece a si mesma, é quase inevitável pensar em termos de espelhos mais ou menos deformados ou imperfeitos, ou em termos de olhos pouco precisos (que tampouco veriam o que há, pois o veriam como algo muito mais borrado, menos nítido), ou em termos de uma luz que não é suficientemente potente (o que faria

com que algumas coisas permanecessem ocultas na sombra ou, no melhor dos casos, só pudessem ser vistas como vultos indefinidos), ou em termos de alguns obstáculos opacos que impediriam que a luz chegasse a seu objetivo (o que faria com que algumas coisas fossem invisíveis), ou em termos de “filtros” intermediários que distorceriam a luz (o que faria que o que nós vemos de nós mesmos estivesse deformado). E uma formulação desse tipo pressuporia que, no limite, idealmente ao menos, poderia haver espelhos puros, olhares precisos, iluminações adequadas, ou espaços intermediários transparentes, livres de obstáculos e de filtros. Implícita nessa formulação estaria o ideal de “autotransparência” que se poderia converter, quase sem esforço, em um ideal pedagógico e, portanto, num modelo-molde discursivo curricular.

A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e valoriza negativa ou positivamente, no princípio de um conjunto de práticas de normalização, cujo objetivo é a produção do normal.

Voltemos ao diário de campo:

**Professora 1:** *“É difícil. Eu tenho um aluno à tarde que eu atendo, não vou nem dizer quem é, mas ele tem um cheiro de valão fortíssimo, os dias que eu tenho que sentar com ele são difíceis para mim. Um dia, eu e minha parceira, porque eu tenho uma professora que trabalha comigo, chamamos os pais dessa criança para pedir autorização pra trabalhar noções de higiene com ele. Aí, o pai veio cheirando pior que o filho. Aí, quando a gente começou a falar sobre hábitos de higiene, o pai falou: ‘Tá chamando meu filho de fedido? O que você está querendo insinuar com esta conversa?’. Aí, quer dizer, ele ficou ofendido. São situações e situações, e para mim, essa situação foi muito difícil, é é ainda. Porque a gente é sensível, entendeu? E essa criança, ela cheira muito mal, quer dizer, aí a gente chama a família pra conversar, perguntar se a gente pode trabalhar noções de higiene e os pais se sentem ofendidos. E aí?”.*

**Professora 2:** *“Mas, essa é uma situação que merece atenção e cuidado, não?”*

**Professora 1:** *“Acho que a escola deveria exigir que eles viessem sempre uniformizados e limpos. É bem mais fácil trabalhar desta forma, porque os próprios colegas aceitam alunos mais cuidados. Apesar de eu reconhecer que esta comunidade é muito carente”.*

Assim, no campo social, político e moral, a construção e a mediação da experiência de si têm a ver, então, com uma dimensão de juízo alicerçada na lei, uma dimensão normativa, baseada na norma, ou com uma dimensão estética, apoiada em critérios de estilo que produzem, em todos os casos, a constituição simultânea de um sujeito que julga um conjunto de critérios, um conjunto de normas ou uma série de critérios de estilo e um campo de aplicação, no caso, o currículo, a aprendizagem e a avaliação.

Como, então, superar esse excludente currículo?

Como possível alternativa, apostamos no movimento de conhecer-se para que

possamos identificar muitas de nossas barreiras que agem nos encontros com o Outro.

Seria, entretanto, o conhecimento de si suficiente? Qual a relação entre o conhecimento de si e o cuidado de si?

### **Um breve sobrevôo sobre o cuidado de si**

Foucault (2006a) utiliza o conceito de “cuidado de si” para pesquisar o modo pelo qual um sujeito pode se constituir. O autor estuda esse tema não somente com base em questões teóricas, mas também o analisa a partir de práticas que tinham grande importância na Antiguidade clássica. Essas práticas têm relação com o que se chamava, em grego, *epiméleia heautoû* e, em latim, *cura sui*.

Para Foucault (2006a, p. 4), *epiméleia heautoû* “[...] é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” E, na Antiguidade, a ética, como prática de liberdade, girou em torno desse imperativo: “cuida-te de ti mesmo”. Entretanto, o autor admite que a sua escolha em estudar a relação sujeito e verdade a partir da noção de *epiméleia heautoû* contraria os princípios básicos e gerais que costumam orientar a historiografia da filosofia, já que, para esta, a questão do conhecimento do sujeito, do conhecimento do sujeito por ele mesmo foi apresentada pela expressão “conhece-te a ti mesmo” (em grego, *gnôthi seautón*). Ele questiona o fato de a filosofia ocidental, ao refazer sua própria história, ter privilegiado o uso do “conhecimento de si”, desconsiderando e esquecendo a noção do “cuidado de si”.

As práticas da expressão “cuidado de si” são diversas na história, na cultura, na filosofia, na moral, na espiritualidade ocidental, surgindo desde o século V a.C. até os séculos IV e V d. C., percorrendo a filosofia grega, helenística e romana, e a espiritualidade cristã. Além de Sócrates, que usava a expressão interpelando os jovens para dizer que se ocupassem consigo, Foucault vai apresentando os diversos usos da expressão, até mesmo seu uso como matriz para o celibato, no ascetismo cristão. O autor vai desdobrando o assunto desde Platão (com Alcibíades) até os filósofos epicuristas e estoicos da era cristã. Sua intenção é estudar a noção da *epiméleia heautoû* em toda a sua extensão e evolução.

Apesar de, no curso da História, a noção de *epiméleia heautoû* ter se ampliado, multiplicado e se deslocado, Foucault (2006a, p. 14) apresenta algumas noções sobre o cuidado de si: a) a *epiméleia heautoû* é “[...] uma atitude \_ para consigo, para com os outros, para com o mundo”. É uma certa forma de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro; b) a “[...] *epiméleia heautoû* é também uma certa forma de atenção, de olhar [...]”. O cuidado de si implica uma maneira de estar atento ao que se passa no próprio pensamento. “É preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo para si mesmo. Há um parentesco da palavra *epiméleia* com meléte, que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação”; c) a noção de *epiméleia heautoû* designa também “[...] algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2006a, p. 14). Alguns exemplos desses exercícios são as técnicas de meditação, de memorização do passado, de exames

de consciência, de conversação, etc.

A noção de cuidado foi, entretanto, progressivamente considerada apenas na dimensão cognitiva do “Conhece-te a ti mesmo”, de modo que, na Idade Moderna, Descartes transforma essa dimensão cognitiva em pura racionalidade científica ao propor a centralidade do “Cogito ergo sum” (Conheço, logo existo), ou seja, o predomínio da racionalidade humana e da ciência moderna como molas propulsoras do desenvolvimento e progresso da humanidade.

Mas, por que a *epiméleia heautoû* foi desconsiderada, privilegiando-se a noção de “Conhece-te a ti mesmo” e do “Conheço, logo existo”? Por que de um preceito de vida (o cuidado de si) passou-se a um princípio filosófico (o conhecimento de si) e deste para o princípio de verdade da racionalidade científica?

Ao reconstituir as origens históricas dos conceitos “*cuidado de si*” e “*conhecimento de si*”, no período denominado por Foucault de socrático-platônico, o autor vai mostrando a prioridade e a precedência do *cuidado de si* sobre o *conhecimento de si*. E vai mostrando, a partir da leitura de Platão como os dois conceitos vão sendo incorporados filosoficamente, em seus desdobramentos e traços que caracterizam cada um. A partir de então, Foucault apresenta os dois conceitos renomeando-os: ao privilégio do *conhecimento* denomina “filosofia” e ao *cuidado de si* denomina “espiritualidade”:

Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isto chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 19) .

Quanto à “filosofia” como pensamento representativo, “[...] o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento” (FOUCAULT, 2006a, p. 22), pela sua estrutura ontológica que é a de sujeito cognoscente. Em relação à “espiritualidade” como forma de pensamento e de prática, “[...] a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento” (FOUCAULT, 2006a, p. 19). Para ter acesso à verdade, é necessário que “[...] o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo”.

Entretanto, “[...] o tema da filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no ser mesmo do sujeito necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas” (FOUCAULT, 2006a, p. 21-22). Sendo assim, é nessa convergência de “filosofia” e “espiritualidade”, da verdade e sua prática, que se apresenta a noção de “cuidado de si”.



O cuidado de si, assim entendido, remete não somente ao plano de intelecção ou do conhecimento – embora o inclua –, não apenas ao âmbito das teorias – embora as justifique –, não somente à ordem da representação – embora a fundamente –, mas também ao plano das atitudes, ao âmbito do olhar, à ordem da práticas, que constituem um modo de existência (GROS, 2004, p.9).

Foucault procura potencializar a filosofia como um estilo de vida e não com o objetivo de descobrir uma verdade (tal como o propôs a racionalidade moderna). Ao mesmo tempo desvincula a noção de ética das tradições morais: o “bem” e o “mal” não são contraditórios, entre o um e o outro não há uma lei transcendental que diga o que cada um deva ser. Como diz Costa (1999, p. 11), a preocupação de Foucault “[...] é com a ética, com o que rompe as fronteiras das morais vigentes e leva o sujeito a se transformar, estilizando sua existência na presença do outro”. Problematizar a ética, no presente, é entendê-la como processo de subjetivação, isto é, como nos constituímos como sujeitos de nossas próprias ações. O convite que Foucault nos faz é para que reflitamos constantemente sobre nossa relação com a verdade, para então, nos questionarmos: como devemos nos conduzir? É por meio desse trabalho de problematização que se modifica nossa relação com a verdade e nossa maneira de nos conduzir.

As conversações revelam movimentos embrionários nesse sentido, como demonstra a conversação apresentada abaixo. Voltemos, então, ao diário de campo:

*Professora 1: “Eu já presenciei momentos de discriminação aqui na escola e fiquei sem reação, pois não esperava este tipo de atitude”.*

*Professora 2: “Sim, eu concordo que presenciamos a discriminação, o desrespeito e a violência diariamente. O comportamento deve ser sempre de indignação, mas, também, de diálogo intervindo de forma educativa, problematizando cada situação”.*

*Professor 3: “Este é um problema que, infelizmente, ocorre nesta escola com muita frequência. Acho que quando percebermos algum tipo de discriminação devemos conversar com os professores, com os alunos, com a turma envolvida. Deveria ser um trabalho preventivo, mas a maioria das vezes reconhecemos que conseguimos apenas ‘apagar incêndios’. É preciso ir além, é preciso construir um espaço de vivência individual e coletiva, que começa no respeito que quero para mim e no respeito ao outro”.*

## **A ética do cuidado de si como arte da existência na produção do currículo no cotidiano escolar**

Poderíamos pensar que o “cuidado de si” ou o “rapport à soi” – relação consigo – remete-nos a uma prática individualista, mas, para Foucault, trata-se de uma prática social. Na relação com o si, residem as relações com o outro: “O outro ou outrem é

indispensável na prática de si [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 158). O cuidado de si necessita da presença, da inserção, da intervenção do outro como relação de si para consigo e para com o outro. Prática de si que é, ao mesmo tempo, uma prática social, pois a dimensão da prática é sempre política: “A estética da existência, na medida em que ela é uma prática ética de produção de subjetividade, é, ao mesmo tempo, assujeitada e resistente: é, portanto, um gesto eminentemente político” (REVEL, 2005, p. 44).

A ética não consiste em uma proibição, mas numa relação consigo mais criativa que nos leva à prática da liberdade. A liberdade, para Foucault, são as possibilidades de ação e é o que potencializa o fazer de nossa vida uma obra de arte. Uma vida criativa e inventiva, em que haja experimentação de novas formas de afetos, de novas formas de relacionamento. E como se pode praticar a liberdade? Para Foucault (2006b, p. 267) “[...] a liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade”. A ética é a prática da liberdade.

Constituem-se os professores, no cotidiano escolar, como praticantes da cultura de si? Desejam, anseiam por uma outra estética da existência na produção de si, do outro e do currículo escolar?

Outras conversações parecem demonstrar a busca por outros modos de produção do currículo, baseando-se nos espaços-tempos de encontros de si, de cuidado com o outro, de estabelecimento de relações, assim como de resistência ao poder disciplinar:

**Professora 1:** “Temos que levar em consideração os problemas que os alunos vivem: alcoolismo, drogas, desemprego, isso tudo interfere na aprendizagem. Preocupado se o seu pai está bêbado, batendo na sua mãe em casa, você não aprende. Então, tem dia que o aluno está completamente desligado. Tudo isso interfere. Casar a aprendizagem com esses problemas que a gente enfrenta não é fácil”.

**Professora 2:** “Mas, às vezes, o preconceito dificulta a participação e a aprendizagem. Como eu te falei, na minha sala tem muito esse problema de preconceito, cor, tipo de cabelo. Eles implicam muito com o tipo de cabelo do outro, o que pega mais é isso aí, a cor e o tipo de cabelo; a coisa do gênero também, menino, menina...”.

**Professora 3:** “Tenho um aluno que apresenta sintomas de ser muito infeliz. É muito difícil ele rir. Ele só vive triste. É muito difícil ele brincar, ele só vive mal-humorado na sala. Então, se eu falo, se ele me pedir pra ir ao banheiro e eu falar ‘não’, ali eu já sei que ele não vai fazer mais nada. Ele vai implicar com todo mundo. Ele vai se fechar, ele fica cismado. Então, quando ele me pede para ir beber água, para ir ao banheiro, eu deixo. Mas não é correto assim, mas eu estou tentando, eu estou tentando ser diferente pra ver se consigo dar o ‘não’ de outro modo, pois todo mundo tem que receber um ‘não’, só preciso é aprender a como dizer esse ‘não’ com afeto”.

Assim, os professores problematizam o processo de produção do cuidado de si e do outro e apontam a necessidade de inventar e criar novas formas de relação consigo mesmo e com os outros. Eles vão constituindo um *ethos*, um modo de ser na elaboração

da relação consigo mesmo, constituindo uma ética e poética da vida, procurando novas possibilidades e novas movimentações para delinear outras formas de viver e, por que não, ver, sentir e fazer?

Nesse sentido, no contexto das conversações, outras falas merecem destaque:

**Professora 1:** “Acho a diferença e o preconceito mais de origem econômica que racial. A clientela que a gente trabalha é uma clientela pobre. Quando eu falo pobre, não é só de questão financeira, não, é de cultura também, então a maioria dos pais, por exemplo, eles não têm condições de estar acompanhando o filho em casa porque trabalham, porque também eles não tiveram informação e eles não têm essa base pra estar ajudando o filho. Aí a gente tem mais dificuldade para estar passando dever pro aluno desenvolver em casa, aí ele não consegue porque ele não consegue fazer sozinho e não tem ajuda de ninguém, então isso impede o processo, então, quando a gente pega uma clientela dessa, a gente tem que estar considerando. Do que adianta a gente falar: ‘Menino, você não sabe nada!’”.

**Professora 2:** “A questão religiosa é muito presente na escola também. A religião é meio complicada, porque tem religião que é meio fanática. Então, o pai não aceita a criança participar, por exemplo, de um teatro, de uma dança e você tem que tá pronto para aquilo ali. Só que você tem que dizer para o pai que a escola oferece, faz parte do currículo. Agora, você tem que aceitar se no dia ele não manda o filho para a escola, mas você está sempre avisando. No carnaval, por exemplo, foi o rei Momo, teve o baile de carnaval, mas o bilhete foi antes. O pai, por questões religiosas, deixou o menino em casa naquele dia. A maioria das crianças gosta de participar”.

**Professora 1:** “Olha! O que seria do azul se todos gostassem do amarelo? As diferenças existem: religiosas, sexuais, raciais, econômicas, afetivas e inclusive eu acho que eles associam a questão da importância da pessoa, do ser humano, ao que ela tem, ao lado material, por que a nossa sociedade vive isso, infelizmente. Aí, eu falei com eles: ‘Se você perguntar para o seu pai e sua mãe se você é importante, eles vão dizer que sim’. Aí, um aluno perguntou: ‘Será que vão?’. Eu falei: ‘Pergunta!’. Então, assim, eu tenho trabalhado muito essas questões, pois como são crianças carentes você vê que eles precisam de toda a atenção e eu, então, tenho tentado fazer, tenho tentado dar afeto e atenção”.

Observa-se, assim, que alguns professores exercitam uma prática de si e de relação com o outro que vai criando alguns deslocamentos no cotidiano vivido na instituição.

Tal como no filme “Vermelho como o céu” quando o menino Mirco (cego por acidente e interno em instituto educacional para cegos) estabelece um diálogo com Felice (um garoto que nasceu cego) sobre as cores. Sentados no alto de uma árvore, os meninos procuram escapar à dura rotina a qual estavam submetidos, buscando outro campo de possibilidades de “visão” por meio do deslocamento do espaço-tempo instituído para outros espaços-tempos percebidos, sentidos e praticados, que possibilitariam uma outra perspectiva de aprendizagem e de vivência compartilhada:

- ⌘ Como são as cores, Mirco?  
⌘ São lindas!  
⌘ Qual é a sua predileta?  
⌘ O azul.  
⌘ Como é o azul?  
⌘ É como quando você anda de bicicleta e o vento bate na sua cara. Ou também é como o mar.  
⌘ Como é o marrom?  
⌘ O marrom... sinta isso. [Mirco pega a mão de Felice e passa-a no tronco da árvore]. É como a casca desta árvore. Sente como é áspera?  
⌘ Muito áspera... E o vermelho?  
⌘ O vermelho... É como o fogo. Como o céu no pôr-do-sol.

Assim, também, os professores buscam fugir aos “jogos de verdade” que determinam/aprisionam o que e como “podem” conversar/fazer/trabalhar/afetar os processos curriculares e, neles, a aprendizagem, as relações interpessoais, a avaliação, o trato da diferença, ou seja, outras formas-forças de constituir-se professor e, nesse processo, coengendrar o currículo escolar.

Não pretendemos aqui, dados os limites deste artigo, analisar os comportamentos, a sociedade na qual a escola e/ou o filme se passa, mas, sim, problematizar a relação ética do indivíduo consigo próprio por meio da qual o ser se constitui nos processos de subjetivações e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam e onde há a liberdade do exercício de expressão e experimentação. Reiteramos que a liberdade, para Foucault, são possibilidades de ação, invenção e criação que potencializam e engendram a constituição do indivíduo atravessado na e pela história.

Algumas conversações parecem apontar a produção do currículo escolar voltado para o desenvolvimento de práticas de si que potencializam a vida, criando, reinventando outras possibilidades de existência muito diferentes daquelas que são possibilitadas. O cuidado de si entreouvido nas conversações fala da necessidade do encontro, do outro, assim como da busca de uma liberdade marcada pela singeleza, uma forma de vida diferente, em que os afetos e afecções potencializam a existência, como no registro do diário de campo abaixo:

***Professor 1:** “Vocês diriam que as relações professor-aluno aqui na escola, no dia-a-dia, são horizontais, são verticais?”*

***Professor 2:** “Para mim, essa relação ainda é vertical, embora tentemos fazer de forma horizontal. Ainda acho que nós usamos muito do poder que o conhecimento nos dá, ainda não valorizamos o conhecimento do aluno, impomos ao aluno que ele tenha um amadurecimento, responsabilidade, quando ele ainda não está pronto para ter esta responsabilidade. Queremos que o aluno aprenda sobre o nosso ponto de vista, e não do dele, que ele tenha o nosso tempo de aprender e não o tempo dele. Essas coisas não são muito consideradas, mesmo que estejamos falando muito sobre isso. Nós consideramos ainda muito o lado da relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista do professor, do tempo do professor, do que o professor pretende. Não só na nossa escola, mas nas escolas em geral, e nós estamos procurando mudar”.*

**Professor 3:** “Até porque, na sociedade, eles são tratados desta forma vertical, e, quando procuramos tratá-los da forma horizontal, até os alunos ficam confusos. Então, até você conseguir passar esta idéia que o ideal é isso, eles se perdem. Sendo assim, acho que esse processo deve acontecer de forma gradativa, ou seja, precisa ser feito todos os dias. Isso está tão arraigado que eles confundem e às vezes eles falam assim: ‘Professora, dá uma moral aí!’. Querendo dizer: ‘Dá um grito!’”.

**Professor 4:** “No ano passado, estava muito aborrecida com a escola, queria até sair, mas não houve a possibilidade de saída. Com isso, decidi que não iria mais sofrer. Então, estou mudando a minha forma de atitude com os alunos: eu não chego mais na sala tensa, eu espero, eu não grito mais, eu estou cansada disso. Converso muito com eles, da questão do que a gente provoca no outro, eu falo que eu não quero ser culpada em provocar a dor no outro. Que dor é essa? É a dor da implicância, do aborrecimento do outro, a dor física que eles têm esse hábito aqui na sala. Percebo que as minhas aulas estão mais calmas, os meninos estão mais calmos, eu estou compartilhando a minha dor com eles sobre isso; eu observo, também, que eles estão sentindo o desejo de mudar, até eles não estão agüentando mais a questão do barulho. Como eles ficam agitados com isso e como eles ficam calmos quando todo mundo está calmo. Não é a questão que tem que ficar sentado e calado, mas de esperar o outro, de ouvir e ser ouvido. E como eles têm dificuldade de serem ouvidos, ao mesmo tempo em que eles são 40, e só temos 50 minutos. Estou tentando mudar a minha prática individual e compartilhando com meus colegas, buscar uma mudança coletiva”.

### **Enfim... em movimentos sem fim...**

O cuidado de si não significa a possibilidade de descobrirmos a nós mesmos, mas, sim, o de nos recusarmos a ser o que somos. Não se trata de procurar e encontrar nosso eu no mundo, mas de criarmos novos/outros processos de subjetivação. Antes de ser um encontro, a subjetividade implica movimentos de processos inventivos. Sendo assim, a liberdade se inicia na própria esfera subjetiva. Trata-se, portanto, de produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos modos de relações e laços coletivos para além das formas de vida individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder. Entretanto, inventar processos de subjetivação implica desvelar limites, ultrapassar esses limites, reconhecer que novamente se entrou em limites, levando-nos a novas ultrapassagens, num processo sem fim.

As “artes da existência”, em primeiro lugar, não estão ligadas ao obrigatório. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida não ao dever, mas à elaboração da conduta. Em segundo lugar, as “artes da existência” não pretendem a universalização. Nem se fundam numa teoria universal da natureza humana, nem estão dirigidas a regular e moldar a conduta de todos os indivíduos. Entretanto, as pessoas são induzidas a julgar-se com vistas a certa administração, governo e transformação de si. As pessoas têm de fazer algo consigo mesmas em relação à lei, à norma, ao valor, e isso é uma ação, é um fazer que afeta algo, um afetar.

Ao aprender a nomear-se, ao fabricar um duplo discurso mais ou menos estável, a pessoa reduz sua própria indeterminação. Ao dizer-se, a pessoa se tranquiliza e ao aprender a dizer-se na temporalidade de uma história, ao narrar-se, a pessoa aprende a

reduzir a indeterminação dos acontecimentos, dos azares, das dispersões. A pessoa aprende a ter um passado; a saber o que lhe acontece, dando uma origem, uma trama, um sentido, sendo, portanto, o narrar distinto do conversar, mas, ao mesmo tempo, um conversar consigo mesmo. Não é, senão, um conjunto de relações consigo mesmo e com os outros. A experiência é o que ocorre "entre" o que constitui e transforma os envolvidos em processos individuais e coletivos de conversações e ações complexas (LARROSA, 1998).

A ação potencializadora desse processo sem fim está enredada na vida cotidiana, na ação de relação, do estar junto, na problematização de nossos processos de subjetivação questionando o que temos feito de nós mesmos para, então, engendramos diferentes formas de ser e estar no mundo em outros/novos processos de subjetivação que nos constituem.

Nesse sentido, reiteramos que o movimento de conhecer-se é necessário para que possamos identificar muitas de nossas barreiras que agem nos encontros com o outro.

Nem sempre o outro, percebido como perturbador, é o que está fora, distante: muitas vezes, o que incomoda é o "estranho em nós", aquilo que percebemos como diferente em nós mesmos e com o qual não queremos nos defrontar. Assim, rejeitamos nos demais aquilo que não podemos tolerar em nós mesmos.

As experiências de produção de subjetividades conectadas com o cuidado de si e do outro estão ligadas à produção de novas subjetividades. Subjetividade essas compreendidas, de acordo com Foucault, como um processo sempre provisório, a relação consigo, que se estabelece por meio de uma série de procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos, em todas as civilizações, para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la, em função de um certo número de fins, mas que seja potente no lidar com o estranhamento, produzir estratégias e táticas em que as diferenças façam parte da experiência, e não o mesmo, o igual, a repetição (EIZIRICK, 2009).

Em síntese, os resultados indicaram uma rica rede de problematização dos modos de produção do currículo escolar, assim como as redes de subjetividades compartilhadas, colocadas nas conversações como dores e reivindicações, expressaram a pulsação do humano, ou seja, do "estranho" como campo dos "possíveis". Esse "estranho" se fez presente nas trocas, nas escutas, nos enfrentamentos, como formas de agenciamento de um corpo político de outra ordem ou natureza, sugerindo que, para avançar, esse corpo político deverá se manifestar buscando viver as situações e, dentro delas, procurando produzir, pela criação e experimentação. Podemos concluir afirmando a presença nas conversações de potencialidades do coengendramento de uma estética da existência, fundada no cuidado de si e do outro, portanto, num currículo que reconheça o "estranho" como potência e se faça "estranho" na superação da normalização e exclusão.

### **Notas**

<sup>1</sup> Foram selecionadas e apresentadas ao longo do texto apenas algumas conversações, considerando a extensão do texto e a relevância para a contextualização da temática.

<sup>2</sup> Os números especificam somente a ordem de intervenção dos professores e professoras na conversa, sendo repetidos no caso do mesmo personagem ter se pronunciado no compartilhamento de ideias mais de uma vez.

### **Referências**

- CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis/RJ: DPet Alii, 2009.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 94-111.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Redes de conversações como um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano escolar. *Revista de Ciências Humanas – Dossiê Educação*. Viçosa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, v. 6, n. 2, 281-293, jul./dez. 2006..
- COSTA, Jurandir Freire. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DERRIDA, Jacques. *Palavra! Instantâneas filosóficas*. Madri: Trotta, 2001
- EIZIRICK, Marisa Faermann. Diferença e exclusão: ou a gestação de uma mentalidade inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 2, p. 17-23, jul./out. 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- FOUCAULT, Michel de. Uma estética da existência. In: MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). *Ditos e escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. v. V. p. 288-293.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

### **Correspondência**

**Janete Magalhães Carvalho** – professora da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil.  
E-mail: janetemc@terra.com.br

**Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni** – doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil.  
E-mail: taniadelboni@terra.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.

---