VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657

EROS E EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DOS ESCRITOS TARDIOS DE MICHEL FOUCAULT

Nyrluce Marília Alves da Silva[1]

Eixo temático 11: Educação Sociedade e práticas Educativas

Resumo: O presente estudo objetiva problematizar a dimensão erótica da pedagogia, a fim de depreender suas implicações educacionais para a ideia de formação humana em geral, e para a relação entre os sujeitos da *práxis* educativa de modo mais específico. Para tanto, nos ancoramos no pensamento tardio de Michel Foucault, problematizando a noção de *eros* tematizada pelo filósofo no curso *A hermenêutica do sujeito,* sustentando a tese de que que o amor seria o princípio base da compreensão da filosofia como espiritualidade, impulsionando os sujeitos a saírem de si mesmos e arriscarem uma transformação existencial. Observamos que a partir das reflexões desenvolvidas por Foucault, é possível pensar a dimensão erótica da pedagogia sob novas cifras, o que implicaria numa ampliação e reconfiguração da relação entre *eros* e formação humana.

Palavras-chaves: Formação Humana. Práticas Educativas. Eros.

Abstract: This study aims to analyze the erotic dimension of pedagogy in order to infer its educational implications for the idea of &8203;&8203;human development in general, and the relationship between the subjects of educational praxis more specifically. Therefore, we anchored in afterthought of Michel Foucault, questioning the notion of eros thematized by the philosopher in the course hermeneutics of the subject, supporting the thesis that that love would be the basic principle of understanding of philosophy as spirituality, boosting subject to leaving themselves and risking existential transformation. We observed that the reflections developed by Foucault, it is possible to think of the erotic dimension of pedagogy in new figures, which would imply an expansion and reconfiguration of the relationship between eros and human formation.

Keywords: Human Formation. Educational Practices. Eros.

Notas introdutórias

O presente estudo tem como objetivo problematizar a dimensão erótica da pedagogia, a fim de depreender suas implicações educacionais para a ideia de formação humana em geral, e para a relação entre os sujeitos da *práxis* educativa de modo mais específico. Nesse sentido, questionamos o que levaria os sujeitos da práxis pedagógica a desenvolverem experiências formativas que visem a transfiguração de si mesmos A criação de novos modos de vida Ao formularmos uma questão dessa natureza, significa que

estamos partindo do pressuposto de que determinadas experiências formativas vivenciadas pelos sujeitos em espaços educativos, possibilitam o desenvolvimento de práticas de si com a realização de transformações de caráter existencial.

Com efeito, reconhecemos que ainda que se observe a hegemonia de uma educação voltada para os aspectos cognitivos em que a formação do humano estreita-se em função de uma tecnização da educação (DALBOSCO, 2009; VALLE, 2001), existem experiências pedagógicas que escapam a essa lógica e se movimentam em torno de uma perspectiva de formação humana, partindo, portanto, de outra racionalidade que não a predominante. Dito isso, nossa hipótese é que as práticas transformativas vivenciadas pelos sujeitos da ação pedagógica são desencadeadas porque esses sujeitos são movidos por um *eros*. Essa dimensão impulsionaria os sujeitos a experimentarem outras formas de ser, engendrando relações formativas pautadas pela criação de novos modos de vida. O sujeito é devir enquanto ama, e porque ama, ele exercita o seu potencial criador e se constitui enquanto sujeito ético.

Nesse horizonte, falar em formação humana implica considerar a dimensão da formação espiritual do sujeito, e abordar a formação espiritual do sujeito implica nos depararmos com *eros*. Em outras palavras, *eros* seria um "princípio de agitação, um princípio de movimento, princípio de permanente inquietude no curso da existência" (FOUCAULT, 2006a, p. 11) do sujeito que cuida de si.

Para cumprir o objetivo proposto nesse texto, o texto está organizado em três movimentos articulados. Inicialmente, apresenta uma discussão sobre os dilemas e os paradoxos em torno da dimensão erótica da pedagogia. Na sequência, problematizamos a noção de *eros* no pensamento tardio de Michel Foucault, e suas implicações para a tematização da experiência formativa em um cenário pós-metafísico. Por fim, a guisa de conclusão, retomamos sistematicamente a discussão desenvolvida, apresentamos alguns desafios frente a proposta de tematização da dimensão amorosa da pedagogia e suas implicações para a relação entre os sujeitos da práxis pedagógica.

A dimensão amorosa da pedagogia

O amor, de forma ampla, é uma dimensão fundante da própria formação humana, embora hegemonicamente seja considerado como algo *démodé* no âmbito das ciências do homem. Como bem analisa Albuquerque Jr. (2006), "os discursos e práticas ditas amorosas são relegadas ao silêncio, ocupam lugar secundário e suspeito, quando não ridículo" (p. 1) no campo da intelectualidade. Isso porque, *eros* pertence a um campo que foi deixado em segundo plano em função da supervalorização de uma educação pautada na razão e na objetividade científica (Idem, 2006).

É claro que é preciso reconhecer que existem diversos perigos e dificuldades quando tratamos da dimensão erótica da educação. Primeiro, pelas múltiplas acepções da palavra amor e a pluralidade de seus usos ao longo da historia ocidental; segundo, pelos reducionismos, confusões e extremismos a que muitas vezes a dimensão amorosa é submetida, e aqui entram as reduções que vinculam erotismo a práticas hedonistas; terceiro, a palavra amor é articulada para mistificar certas concepções do agir humano, voltadas, em geral, para o conformismo.

Apesar dessas questões, concordamos com Ceppas (2008) quando ele afirma que embora existam perigos e dificuldades ao se falar do amor na educação, e essa palavra tenha sofrido um esvaziamento, talvez seja urgente pensar em *eros* como uma questão central da docência. Vale lembrar que a nossa tradição de *paidéia* se instituiu sob o signo de uma relação amorosa, em que "as origens da própria transmissão cultural se confundem, por exemplo, com a instituição da pederastia, na Grécia" (CEPPAS, 2008, p. 85). A formação, seja como for entendida: geração, transmissão, aprendizagem, experiência, etc., ancora-se em certo "desejo de futuro", tratando-se "de um investimento impossível de ser entendido fora do âmbito da libido, [...] por mais tortuoso que seja esse caminho" (Idem, Ibidem, p. 85). Desse modo,

> o próprio jogo de conhecimento e desconhecimento que, onde quer que se dê, com intensidades e abrangências as mais diversas, parece ser sempre mediado pela imagem da relação amorosa. Não apenas todo ensinar pressupõe um desejo e uma aposta, mas também o aprender, em última instancia, envolve sempre uma transformação que não deixa nunca indiferente os afetos (Idem, Ibidem, p. 86).

Nessa mesma direção, Vandenberghe (2006) analisa que o amor, ao dar sentido ao mundo e abri-lo para "a percepção, volição e juízo, [...] é 'o ato primeiro' no qual todos os outros atos estão fundados em última instância. Sem amor e sem paixão, não há percepção, cognição e, assim, não há mundo tampouco" (p. 66).

Nessa miríade, o ato de ensinar e aprender aborda questões relacionais para além da mera atenção cognitiva dos sujeitos aí envolvidos. È por meio dos afetos que os sujeitos humanos podem significar e valorar o mundo. Koninck (2007), dentre outros, afirma que um dos grandes desafios da educação no século XXI é proporcionar o desenvolvimento de relações de aprendizagem ancoradas na amizade e no amor. Para ele, "amar é a manifestação suprema da liberdade, já que neste ponto nada pode atingir meu foro interior, nada pode me obrigar a amar ou não. O poder criador do amor é na verdade infinito. Ele consiste em querer o bem e a felicidade do outro, sempre na liberdade" (p. 280). Por essa razão o amor se caracterizaria essencialmente como ascendente nas relações pedagógicas, elevando os sujeitos aí envolvidos e as suas possibilidades de se relacionar consigo e com o mundo.

Observamos com essas colocações, que a princípio duas questões inter-relacionadas se sobressaem quando abordamos a dimensão amorosa da pedagogia. A primeira trata das questões de alteridade. A alteridade, nessa perspectiva, representa uma temporalidade de espera, de abertura, atenção, disponibilidade e escuta. É desse modo, de acordo com Larrosa (2008), que se pode configurar uma relação pedagógica com base na amorosidade que afirma a vida humana em sua singularidade e coletividade no amor ao mundo. A alteridade, assim postulada, se distancia dos ideários pedagógicos ancorados nas "regras da razão identificante e identificadora" (p. 187), em que temos o desafio de lidar com o que nos é estrangeiro.

O segundo aspecto, diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em uma experiência formativa, seus afetos, desejos, prazeres, alegrias, dúvidas, angústias, medos e os vínculos que vão se estabelecendo em um complexo de relações. E aqui, se lançam muito mais inquietações, considerando-se, sobretudo, a atual crise do saber e da autoridade (WAQUET, 2010). Nessa crise, existe uma visão de que a educação deve ser uma ação deserotizada, ocorrendo uma desqualificação da perspectiva filosófica em detrimento de uma tecnificação do ato educativo.

No modelo predominante de práxis pedagógica, tem-se a imagem de um professor que aparece "comicamente como uma caricatura que fala de modo monótono e sem parar, a alunos que cujos rostos oscilam entre o tédio e o escárnio" (DOZOL, 2007, p. 320). Contudo, em que pese os discursos hegemônicos sobre a dimensão amorosa da pedagogia, Albuquerque Jr. (2006) analisa que nos últimos anos tem ocorrido uma abertura no campo das Ciências Humanas para abordar faces mais sutis do humano, como a dimensão do amor, da sensibilidade e da imaginação.

A realidade não é mais abordada exclusivamente pelo viés material, empírico e racionalizável. Desse modo, "já não se reduz a materialidade do mundo à economia, já não se pensa a natureza como algo apartado do humano, como algo a que se deve dominar e do qual se deve descobrir as leis imutáveis" (ALBUQUERQUE JR, 2006, p. 12). É possível falar hoje de outros aspectos no campo da pedagogia, sobretudo devido à ampliação da compreensão de sujeito para além das "vestes" metafísicas.

> Por isso podemos hoje falar do amor, porque falamos de sujeitos, falamos da

> produção de subjetividades que se passam no meio da sociedade e da cultura; subjetividades fabricadas no tempo, subjetividades sem núcleo, sem essência, sem complexo central a lhe formular, sem Édipo rei, sem instâncias a lhe organizar, sem ego, id e superego, subjetividade em fluxo, construção lingüística; o Eu como um conjunto de representações, como instituição imaginária; o sujeito como dobra do social, como a invaginação do fora, como fluxo, sujeito em contínuo vir a ser, de identidades frágeis e situadas (Idem, Ibidem, p. 13).

Nesse horizonte, em meio a paradoxos, complexidades e desafios, sinaliza-se uma abertura para se tematizar a dimensão amorosa da pedagogia em um contexto pós-humanista, buscando ampliar as possibilidades de se formar os sujeitos no presente ao postular a articulação de outras racionalidades envolvidas na práxis pedagógica.

A noção de Eros no pensamento tardio de Foucault: implicações para a tematização da experiência formativa

Para justificar essa tese, nos ancoramos no pensamento tardio de Foucault, na medida em que na primeira aula do curso *A hermenêutica do sujeito* ele discorre sobre a contra-face do cuidado de si, que ao contrário do conhece-te a ti mesmo que desvinculado da noção de cuidado de si postula que o sujeito enquanto sujeito de razão pode aceder à verdade, na epiméleia heautôu da antiguidade, o sujeito só poderia se tornar sujeito ético de verdade a partir de um movimento de transfiguração de si.

Assim, o cuidado de si articularia filosofia e espiritualidade. A filosofia, Foucault (2006a) nos diz que seria "a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, [...] que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade" (p. 19). Já espiritualidade, seria o conjunto das práticas voltadas "não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso a verdade" (Idem, Ibidem, p. 19).

A filosofia, como prática espiritual vai postular três importantes implicações: a primeira, é que "a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito" (FOUCAULT, 2006a, p. 20). Em segundo lugar, "não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito" (Idem, Ibidem, p. 20). Por fim, Foucault diz que a conversão do sujeito vai se realizar perante um movimento que "arranca" o sujeito de "seu status e de sua condição atual (movimento de ascensão do próprio sujeito; movimento pelo qual, ao contrário, a verdade vem até ele e o ilumina). Chamemos esse movimento, [...] de movimento de éros (amor)" (Idem, Ibidem, p. 20). Desse modo, *eros* e *áskesis* seriam as duas formas de conceber as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade.

Por essa razão, no curso Hermenêutica do sujeito (1982), Foucault nos faz ver que os filósofos da Antiguidade não dissociavam filosofia, enquanto uma forma de "ter acesso a verdade", de espiritualidade, que implica em uma transfiguração do sujeito para ter "acesso a verdade". É justamente essa articulação entre filosofia e espiritualidade, ou seja, "da verdade e sua prática, que estaria designada na noção de cuidado de si" (MUCHAIL, 2004, p. 9). Nessa miríade, o cuidado de si não está restrito apenas ao plano da cognição e das teorias, mas articula também o "plano das atitudes, [...] do olhar, à ordem das práticas, que constituem todo um modo de existência" (Idem, Ibidem, p. 9). O cuidado de si insere-se não somente no campo das representações ou das teorias, mas na própria história da subjetividade compreendida como a maneira que os sujeitos constituem a si mesmos em um dado jogo de verdade.

Sob essa perspectiva, as formas como os sujeitos se subjetivariam enquanto sujeitos de ações éticas não estariam designadas a partir de leis ou prescrições morais externas. Antes, seria uma escolha de vida. Desse ponto de vista, a imbricação entre filosofia e espiritualidade possibilitaria ao sujeito constituir-se enquanto sujeito ético criando uma abertura, um intervalo entre as suas formas de ser sujeito no mundo.

Isso caracterizaria um movimento de estranhar-se a si mesmo correlacionado a liberdade de tornar-se outro, manifesta-se uma perspectiva de formação do sujeito humano que se ancora na ideia de criação de si enquanto uma obra de arte.

Como observa Hermann (2010), enfoques como o foucaultiano, que postulam uma estética da existência, extraem do conceito clássico de *Bildung* o viés da liberdade como condição ontológica. Sob esse ângulo, "a ideia de uma natureza definida, predeterminada entra em crise, mas se mantém a interpretação de um ser aberto, que tem a liberdade de fazer sua própria transformação" (HERMANN, 2010, p. 88).

Assim, a perspectiva foucaultiana aponta que a condição para que o sujeito se (trans)forme estaria imbricada em uma relação entre *eros* (o que impulsiona o sujeito a transformar-se) e verdade (a constituição do sujeito ético). A presença de um *eros* atrelado as artes de viver enquanto prática de transformação dos sujeitos atravessa toda a intensa investigação foucaultiana sobre as formas de subjetivação da Antiguidade.

Uma forma de vislumbrar essa relação aparece na leitura foucaultiana do Banquete. Nos termos de Fimiani (2004), o amor apresenta-se como um "convite a prática do *eros* enquanto vida filosófica" (p. 116), em Sêneca, Epicuro e Marco Aurélio eros se configura como um "amor ao mundo [...], saber de amor, um saber que implica o si, que desvia e não pode ser reconduzido ao sistema de saberes" (p. 117). Ou seja, é a crítica socrática do amor que criaria a abertura ao cuidado comum do mundo, desdobrado pelos estóicos e epicuristas enquanto uma espiritualidade que enfatiza a contingência de si e de seu presente articulado a um saber relacional. O cuidado de si postula, então, uma erótica filosófica que problematiza "o que o cuidado nos traz quando se torna saber do mundo e como pode ser compreendido o cuidado do mundo enquanto amor múltiplo de poderes éticos" (Idem, Ibidem, p. 117).

Convém ressaltar que toda a problemática foucaultiana em torno da estética e da estilística da existência, cujo no centro se encontra a noção de cuidado de si (FIMIANI, 2004; REVEL, 2011), se lança para além de um estudo historiográfico, na medida em que se caracteriza enquanto uma ontologia de nós mesmos, uma "atitude de modernidade", ou seja, a possibilidade de ultrapassagem dos limites históricos sob os quais nos constituímos. Assim, é preciso

> considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como uma teoria, uma doutrina, nem mesmo como um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível (FOUCAULT, 2008, p. 351).

A "atitude de modernidade" postulada por Foucault em sua fase tardia se torna importante para nossa tese na medida em que se articula ao que Foucault denominou de "atitude-limite" (experiência de dessubjetivação), e a idéia de filosofia como prática espiritual. A crítica da atualidade consiste em um questionamento dos nossos limites e se desdobra na criação de outras formas de existência, em que o sujeito para se constituir enquanto sujeito ético precisaria se colocar em jogo, problematizando os seus modos de existir.

À guisa de conclusão

È, portanto, dentro dessa perspectiva de crítica da atualidade que nós estamos postulando a importância de se abordar as implicações do movimento de *eros* nas experiências de formação humana da atualidade. Desse modo, nos distanciamos tanto de compreensões que visam autonomizar a dimensão erótica da idéia de formação humana, quanto das compreensões que postulam a ênfase nessa dimensão como uma

solução aos problemas educacionais da atualidade.

Referências

ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **Entre Logos e Eros**: a pesquisa contemporânea em Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, [2006], p. 1-15. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2011.

BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M. M. **As encruzilhadas do humanismo**: a subjetividade e a alteridade ante os dilemas do poder ético. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

CEPPAS, Filipe. **Nos braços de Circe**: ensino de filosofia, amor e arte. In: BORBA, Siomara. KOHAN, Walter. (Orgs.). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 85-102.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação**: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DOZOL, Marlene de Souza. A face pedagógica de Eros. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 311-322, maio/ago, 2007. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2011.

FIMIANI, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault:** a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 89-130.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a

_____. **Ética, sexualidade, política**. Org. de Manuel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. 2 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Org. de Manuel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. 2. ed, Forense Universitária, 2008.

_____. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HERMANN, Nadja. **Formação e Experiência**. In: TREVISAN, Amarildo Luiz. TOMAZETTI, Elisete M. ROSSATO, Noeli Dutra. (Orgs.). Diferença, cultura e educação. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 80-91.

KONINCK, Thomas de. **Filosofia da educação**: ensaio sobre o devir humano. Tradução de Márcio Anatole de S. Romeiro. São Paulo: Paulus, 2007.

LARROSA, Jorge. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara. KOHAN, Walter. (Orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 185-194.

MUCHAIL, Salma Tannus. Prefácio: Cuidado de si e coragem da verdade. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 7-10.

PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado:

pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia**: infância e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 63-80.

PETERS, Michael A. BESLEY, Tina. Introdução: Por que Foucault Novas diretrizes para a pesquisa educacional. In: PETERS A. BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

VALLE, Lílian. Teoria, determinação, complexidade: Desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2011.

VANDENBERGHE, Frédéric. Amando o que conhecemos: notas para uma epistemologia histórica do amor. **Ciências Sociais Unisinos**, 42 (1), p. 65-71, Jan/Abr de 2006. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2011.

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

WAQUET, Françoise. **Os filhos de Sócrates**: filiação intelectual e transmissão do saber do Século XVII ao XXI. Tradução Marcelo Rouanet. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

---

[1] Doutoranda em Educação vinculada ao Núcleo de Educação e Espiritualidade UFPE/CE/PPGEduc. Nm-alves@hotmail.com.