

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:


A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Segunda parte:
A formação humana
em exercício



O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro

Miguel da Silva Rossetto

Nós podemos dizer que, fazendo do mundo o seu refém, a razão humana fomenta o vício da objetividade e expulsa, assim, o ouvido do âmbito do conhecimento do mesmo (Flickinger, 2017, p. 44).

Introdução

A constituição das subjetividades sempre foi, como sabemos, a grande preocupação filosófica do francês Michel Foucault (2014). Contudo, apesar de esse tema não parecer tão evidente desde o início de suas investigações – pois elas assumiram contornos distintos, que o levaram para momentos históricos distantes, para diversas áreas do saber e para algumas posições teóricas que pareciam, por vezes, incongruentes –, ele diz se manter no mesmo propósito. Antes de sua morte, mais precisamente em 1984, temos uma entrevista em que Foucault (2014a) deixa claro seu interesse, dizendo que a questão da subjetividade e o modo como esta se dá a partir das relações com a verdade sempre foi seu problema.

O mais importante para nossos fins, a ser extraído de tal entrevista, consiste em demonstrar que, apesar de as relações sujeito-verdade, na grande maioria das ve-

zes, configurarem-se, por um lado, por meio de *práticas coercitivas* – a exemplo do que acontece na psiquiatria e no sistema penitenciário – ou, ainda, por meio de jogos teóricos – a exemplo do que acontece na linguagem –, por outro lado, podem ocorrer por meio de *práticas de si*, que coadunam com as técnicas de autoformação do sujeito, as quais têm mais a ver com a liberdade da ação humana do que com as forças que a oprimem.

As práticas de si, no modo como Foucault as encontra ao regressar à filosofia clássica grega e, especialmente, ao estoicismo romano dos séculos I e II, aproximam-se muito mais do que podemos chamar de práticas de liberdade do que apenas do que chamamos de práticas de liberação. Apesar de fundamentais, as práticas de liberação do sujeito – que consistem no desprendimento deste em relação aos mecanismos de repressão – são insuficientes para que ele passe, doravante, a estabelecer uma relação legítima, integral e ética consigo mesmo e com o outro. As práticas de liberdade, portanto, exigem mais do que se liberar das coerções sofridas, primeiramente porque se liberar de certo aprisionamento não resulta, necessariamente, que o sujeito, de agora em diante, “[...] restaure uma relação plena e positiva consigo mesmo” (Foucault, 2014a, p. 259); e, segundo, porque as relações de poder, que estão na origem das práticas coercitivas, também estão no seio da interação entre os indivíduos, e nem mesmo quando estes se liberam de determinadas submissões tais relações são excluídas absolutamente da convivência humana. As práticas de si, portanto, implicam na liberdade que se dá na medida em que os sujeitos tentam estratégias que permitam liberar-se do poder que os outros procuram instaurar sobre eles. Esse movimento é formativo, uma vez que é constituidor do sujeito autônomo, livre e criativo diante de um cenário de vida cheio de desafios e amarras; porém, este exercício formativo implica em um conjunto de técnicas de si que podem se inspirar na história da humanidade desde, pelo menos, o período greco-romano antigo.

Obviamente, quando as relações de poder se tornam coercitivas e abusivas a tal ponto que os indivíduos não possam mais se movimentar e interagir de forma mais ou menos livre com outrem, nem possam praticar exercícios de resistência, deparamo-nos então com um quadro de dominação que impede qualquer prática de liberdade. As práticas de liberação são, portanto, pressupostas para o exercício da liberdade, mas as relações de poder não se anulam com isso e sempre estarão no quadro geral das relações exercidas pelos indivíduos, constituindo, assim, a base da governamentalidade, entendida por Foucault (2014b, p. 266) como “[...] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”. Esse encontro constitui o núcleo da formação ética do sujeito e, também, da própria filosofia política do último Foucault. Diante disso, cabe perguntar: qual é a natureza desse encontro? Que implicações ético-formativas tal encontro possui?

Para tratar desse problema, parece-nos oportuna, inicialmente, a pergunta decisiva que Foucault (2014a, p. 261) se faz na entrevista citada: como se pode praticar a liberdade? Essa é a questão nuclear do filósofo e, por consequência, do leitor que procura uma resposta mais pragmática para os desafios encontrados na prática da liberdade. Contudo, o filósofo francês se empenha em demonstrar que tal prática deve assumir uma forma ética, que se dá na medida em que cuidamos de nós mesmos. Bem, uma vez que a liberdade individual deve ser tomada em uma dimensão ética, cada indivíduo, ao bem cuidar de si mesmo, encontra-se sempre na eminência de bem cuidar dos outros.

Faz-se necessário, portanto, compreender que a ética, enquanto prática refletida da liberdade, pode ser exercida a partir de técnicas de cuidado de si ou, nas palavras de Foucault (2014a, p. 264), “[...] para que essa prática da liberdade tome forma de um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo”. É nesse sentido, então, que pretendemos explorar a escuta e o silêncio como exercícios que o sujeito realiza sobre si mesmo e que, por sua vez, compõem um con-

junto de técnicas de si capazes de fortalecer as práticas de liberdade. Nosso propósito está, então, em investigar em que medida a escuta e o silêncio são propulsores de experiências formativas capazes de constituir subjetividades mais autênticas e legítimas. De que modo, então, o trabalho de si sobre si, por meio da escuta e do silêncio, pode contribuir para que o sujeito se apodere mais de si mesmo, a ponto de não se subordinar, em certo grau, nem às suas próprias paixões nem às forças externas, culturais, sociais, econômicas? De que forma o cuidado com o outro é legitimado a partir do cuidado de si mesmo?

Vale lembrar que está associado a esse problema o contexto contemporâneo de profunda evolução e de dominação das tecnologias no que diz respeito à mediação das relações sociais e, por conseguinte, das relações formativas. Em alguma medida, a escuta e o silêncio são comprometidos quando o encontro entre os sujeitos é mediado pelos recursos tecnológicos e/ou pelo modo como organizamos a vida nas sociedades neoliberais contemporâneas. É preciso insistir nessa questão porque, seguindo a crítica de Foucault, precisamos recobrar da relação com o conhecimento (verdade) sua dimensão transformadora, em que o sujeito que o acessa passa a ser o que nunca foi. Também aí, o atual pensamento ocidental fez da relação com o conhecimento um ato de aprendizagem (Biesta, 2013), tendencialmente desvinculado de um processo formativo que visa à transformação dos próprios sujeitos envolvidos e, por isso, não um processo de modificação ética deles. A escuta e o silêncio, diante dessa exigência, tornam-se parte do labor de si, na medida em que o sujeito conhece, desaprende e se modifica. Escuta e silêncio podem ser tomados – enquanto práticas de si que visam à liberdade – como postura crítica aos obstáculos que o paradigma da aprendizagem cria à própria formação humana. Nesse sentido, ambos, escuta e silêncio, podem assumir uma dimensão necessária de desaprendizagem, para que a liberdade humana, sufocada pelo jargão das competências e habilidades, ressurgja novamente no cenário educacional-pedagógico.

Diante desse contexto, encontra-se nosso problema de investigação, sobre o qual dissertamos a partir de dois momentos: primeiramente, apresentaremos o silêncio e a escuta do modo como aparece em Michel Foucault, tomando por referência bibliográfica, especialmente, o curso de 1982, intitulado *A hermenêutica do sujeito*; na sequência, demonstraremos o quanto o cenário social atual e suas tendências neoliberais desfavorecem o exercício da escuta e do silêncio, despotencializando e deslegitimando os processos de subjetivação por meio de *práticas de si*, influenciando, assim, a prática pedagógica na sala de aula a abandonar a busca pelo silêncio pedagógico que acolhe e elabora o discurso verdadeiro de si mesmo.

Escuta como recepção do discurso verdadeiro

O silêncio e a escuta guardam dimensões ambíguas que, por consequência, traduzem a dubiedade da condição humana quando opomos e tensionamos, de um lado, convivência, coletividade e coletivismo e, de outro, isolamento social, individualidade e individualismo. Em outras palavras, os exercícios do silêncio e da escuta podem, facilmente, compor as *práticas coercitivas*, capazes de coagir o indivíduo, emudecendo-o; bem como podem, de outro modo, compor as *práticas de si*, promotoras de processos de subjetivação autênticos, que despertam a autonomia do sujeito na relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A escuta e o silêncio, quando entendidos dessa forma, demarcam o indivíduo assujeitado, submisso a medidas externas, fazendo-o simples receptor passivo das manifestações de outrem. Bruni (1989) descreve o modo como Foucault, ao fazer sua arqueologia do silêncio, reconstrói as práticas psiquiátricas ou os saberes jurídicos que subjagam o louco ou o preso justamente porque estes silenciam. Isto é, as ciências – médicas, jurídicas, pedagógicas, etc. – acabam por calar os sujeitos com seus discursos e práticas racionais, ao passo em que partem de concepções universalistas e idealizadas de homem. Tais

concepções emudecem as manifestações daqueles indivíduos marcados por sua “não humanidade”, como a loucura, a criminalidade, as deficiências cognitivas, etc. Uma vez que não se encaixam na suposta humanidade plena criada pelas ciências, cabe a esses indivíduos, na grande maioria das vezes, o silêncio ou a mera escuta apática, o que pode resultar no isolamento ou até mesmo numa espécie de misantropia. Em todo caso, é inevitável, nessa configuração, a ascensão de processos de subjetivação em que os indivíduos são assujeitados.

Mesmo quando Foucault (2014a, p. 262) retorna à Antiguidade greco-romana para recuperar a história destas práticas de si – as quais compõem o que ele identifica como *epiméleia heautoû* (cuidado de si) –, estas foram, em determinado momento histórico, denunciadas “[...] 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”. É notável, portanto, a partir disso, que se ocupar consigo mesmo por meio de práticas de si, a exemplo do silêncio e da escuta, foi relegado a uma indiferença com o que é solidário (comunitário), graças a um suposto comportamento egocêntrico resultante.

Nesse ínterim, torna-se legítima e importante a seguinte questão: não seria justamente o cuidado ético que se tem consigo mesmo o aprimoramento indispensável do cuidado que se tem com o outro? Tal questão nos convida a pensar a possibilidade de a liberdade individual ser assumida eminentemente enquanto uma conduta ética de si mesmo, que também vise ao outro e ao bem comum. Ou, melhor ainda, como corrobora Foucault (2014a, p. 262), “não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’”. Contudo, é fundamental entendermos que o cuidado de si não assume um retorno solipsista de si sobre si mesmo. Ao contrário, a raiz do bem governar o outro consiste justamente nesse cuidado de si. Esse é o núcleo de um dos principais interesses ético-políticos do

Foucault tardio e que contém, também, uma dimensão formativa clara, sem a qual a própria ética e a política não se sustentariam.

[...] se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade – entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, transformável, reversível –, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não poderia deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (Foucault, 2004, p. 306-307).

O cuidado de si greco-romano requer do próprio sujeito, portanto, um exercício incomum, que exige:

[...] aplicar-se a si mesmo e isto significa ser preciso desviar-se das coisas que nos cercam. Desviar-se de tudo o que se presta a atrair nossa atenção, nossa aplicação, suscitar nosso zelo, e que não seja nós mesmos (Foucault, 2004, p. 254).

Aqui, encontra-se o aspecto nuclear, primeiro e impulsionador de um processo de formação compreendido como transformação de si mesmo. Voltar os olhos sobre si mesmo e situar-se no lugar de objeto do cuidado é o que Foucault (2004) denomina de processo de autofinalização do eu, em que o próprio sujeito atua sobre si com interesse genuíno em si mesmo. Essa conversão a si implica, assim, na capacidade de desinteressar-se daquilo que afugenta a atenção dispensada para si mesmo.

O processo de conversão encontrado por Foucault no período helenístico-romano nos mostra que ele é distinto de outros dois modelos, ambos exemplares na história da humanidade. Trata-se da *epistrophé* platônica e da *metánoia* cristã. A distinção com a *epistrophé* platônica

se dá porque esta incide na oposição entre dois mundos, promovendo o clássico dualismo corpo-alma, o que exigiria uma abnegação do corpo, para que a alma pudesse contemplar o conhecimento essencial num ato de reminiscência, e, somente assim, o homem conseguisse converter sua atenção para si mesmo, pressupondo que o si mesmo seria a alma, e atingir sua plenitude implicaria em contemplar a *eidōs* (ideias perfeitas do mundo inteligível). Pelo contrário, a conversão helenístico-romana se dá na imanência, convidando o sujeito a liberar-se daquilo que não domina, para ocupar-se com o que de fato espera sua atuação e, portanto, não compreende uma relação parcial consigo mesmo, mas, ao contrário, compreende uma relação integral, consumada em completude, sem dualismos e fragmentação corpo e alma. Esse modelo helenístico-romano da conversão faz ressignificar a relação do indivíduo com o conhecimento, pois, agora, apesar de o conhecimento manter-se como importante, o cerne do cuidado de si se dará numa outra ordem, na ordem do exercício, da prática, ou seja, da *askēsis*¹ (Foucault, 2004).

Todavia, a conversão excelsa encontrada na cultura de si helenística e romana diferencia-se também da conversão cristã, chamada de *metánoia*, e caracteriza-se primeiramente por uma súbita mutação do ser, que, num imediato momento de conversão, passa a ser outro, “[...] da morte à vida, da mortalidade à imortalidade, da obscuridade à luz, do reino do demônio ao de Deus, etc.” (Foucault, 2004, p. 260). Há, portanto, uma ruptura no interior do sujeito, em que um “eu” é renunciado em nome de um outro “eu”. Uma cisão entre este eu e aquele que me antecedeu. De modo algum, a conversão deveria ser, segundo Foucault (2004), um movimento de ruptura abrupta, que aniquila um eu

¹ A noção grega de *askēsis* (ascese) denota justamente o sentido que Foucault procura recuperar ou recolocar em evidência. Qual seja, que a ascese greco-romana não consistia em renúncia de si mesmo, mas, ao contrário, exigia o mais alto nível de constituição de si mesmo. É paradigmático, para entender isso, o papel desempenhado por René Descartes, que promove uma ruptura entre verdade e ascese, ou seja, a verdade pode ser acessada pelo sujeito sem que este se transforme para acessá-la. Bastaria, portanto, apenas um ato cognitivo do sujeito. Foucault quer recuperar, do conceito antigo de ascese, sua dimensão ética e política, portanto, em que o sujeito subjetiva o discurso verdadeiro escutado, tornando-o princípio de seus atos no decorrer da vida.

existente em nome de um novo eu. Não há rompimento na conversão helenístico-romana, há, sim, um movimento do próprio sujeito para si mesmo, em sua plenitude, transformando-o de forma vagarosa, permanente e insistente, que jamais cessa ao longo de sua vida.

Apesar dessas distinções iniciais, alguns questionamentos persistem: em que consiste esse movimento de conversão a si mesmo? Como operamos tal conversão? Em que medida, de fato, conseguimos voltar a atenção a nós mesmos como se deve? Como desviar o olhar do que não se deve e mantê-lo firme e decididamente naquilo que é o si mesmo? De certo, muitos exercícios e práticas de si são enumeradas e recuperadas por Foucault da longa tradição filosófico-cultural do período greco-romano clássico, o que aparece com muita frequência nos últimos cursos no *Collège de France*, de 1982 a 1984. Podemos entender melhor a condução do olhar para si mesmo, enquanto prática medular da conversão, quando nos voltamos aos exercícios do silêncio e da escuta. Essas práticas de si, conforme o retorno que Foucault (2004) faz à Escola Pitagórica, em sua *Aula de 17 de março de 1982*, são apresentadas como formas de intensificar a relação consigo, pela qual o indivíduo se constitui enquanto sujeito de suas ações, pois, para além de um possível charme bucólico da vida voltada para o silêncio ou, até mesmo, para o mencionado egocentrismo subjacente a ele, devemos retomar e investigar o potencial formativo que esses exercícios poderiam proporcionar.

Ingressar na escola filosófica de Pitágoras implicava em ser selecionado a partir de critérios rigorosos. As intransigentes regras pitagóricas cobravam do discípulo aceito na escola, entre outras coisas, um longo período de puro silêncio e escuta, que, apesar de variar de um para outro, não era menor que dois anos ininterruptos. Tal conduta de iniciação era levada ao extremo com a finalidade de evitar qualquer desvio ou distração da atenção por parte do discípulo, pois a compreensão do discurso verdadeiro (*logos*) anunciado pelo mestre exigia atenção correlativa, que regularmente não se aprende de modo

espontâneo. A direção adequada da atenção reivindica, por sua vez, a capacidade de silenciar e escutar. Por isso, nada mais lhe era permitido fazer enquanto escutava, nem mesmo perguntas ou qualquer anotação sobre aquilo que ouvia. Hoje, de certo modo, isso nos surpreende, uma vez que anotar e perguntar são vistas como práticas de aprendizagem elementares. Contudo, guardada a importância dessas práticas, que tinham seu valor já na Antiguidade, ouvir como convém exige dirigir o comportamento sem dispersar a atenção para outra direção, pois, na medida em que é dada a possibilidade de anotar ou de registrar, a atenção começa a relaxar, a descurar, a não dispensar o cultivo necessário ao que se deve assimilar, uma vez que outro tipo de registro substituirá a memória, fazendo-a desabilitar aos poucos. Há, evidentemente, preocupação com a capacidade de memória, por isso mesmo, o discípulo não pode, no primeiro momento, participar da ação pedagógica – entendida como um jogo de perguntas e respostas –, como também não pode registrar o que ouve, transferindo a responsabilidade de capturar o discurso verdadeiro integralmente à memória, que será o único meio para apreender o *logos* enunciado pelo mestre.

Os *akoustikoi* (ouvintes) deveriam silenciar e escutar plenamente, para adquirir o direito de escrever e falar. O primeiro estágio dos *akoustikoi*, em que se aprendia a dirigir a atenção pelo silêncio e pela escuta, precedia o estágio dos *mathematikói*, ou seja, momento em que se obtinha o direito de anotar o que ouvia, expor seu próprio pensamento e perguntar. Interromper o mestre em seu discurso verdadeiro passa a ser permitido apenas ao passo que se aprende a ouvir adequadamente o discurso verdadeiro do mestre, já que guardar a verdade em si mesmo é o propósito maior da prática do silêncio e da escuta, ou seja, o núcleo da aprendizagem não é guardar o saber fora de si mesmo, uma vez que esta é uma preparação para a vida.

A preparação para a vida – *paraskeué* para os gregos e *instructio* para os latinos – encontra na capacidade de ouvir o primeiro grande exercício formativo. Mas, apesar de primária, a escuta adequada se

mantém como desafio à capacidade humana, especialmente para o iniciante, que, ainda jovem e inexperiente com suas paixões e vulnerabilidades, desvia sua atenção e sua vigilância daquilo a que se deve com maior frequência. Justifica-se, desse modo, a preocupação da escola pitagórica com a prática da escuta, que não é apenas uma aprendizagem, mas também a desaprendizagem de um comportamento habitual a emitir juízos ligeiramente, a posicionar-se apressadamente ou a argumentar de modo aleatório, sem o devido esforço de compreensão daquilo com o que vamos interagir. A escuta, enquanto ascética de si sobre si, permite que o *logos* do mestre seja recebido por si mesmo, do modo mais livre possível de preceitos ou rejeições que, porventura, impeçam o *akoustikoí* de melhor entender o que foi transmitido.

Há certa coerência entre, por um lado, tais práticas ascéticas da escuta que conduzem o comportamento do discípulo e, por outro, o estado em que, intrinsecamente, ele próprio se encontra. Foucault (2004), à luz dos textos estoicos de Sêneca, denomina o discípulo de *stultus*. O termo latino, rapidamente traduzido por estúpido, ganha contornos ontológicos e pedagógicos quando Foucault recupera, por meio deste, a condição humana vulnerável e frágil que marca intimamente todos os indivíduos e, de modo mais profundo, aqueles que não conseguem cuidar de si mesmos (*epiméleia heautoû*). O atributo primário do *stultus* é o estado de ignorância sobre sua própria condição de ignorância. Precisa, por sua vez, conhecer-se (*gnóthi seautón*) e dar-se conta dessa posição. Contudo, já que ele próprio se desconhece, tal conhecimento de si necessita ser impulsionado pelo outro. O *stultus* não sabe, por exemplo, que não sabe escutar adequadamente. O mestre precisa conduzi-lo para que ele se aperceba de que não sabia e, doravante, passe a evitar condutas que impeçam a escuta formativa.

Todavia, apesar dessa ignorância de si mesmo, um dos núcleos mais problemáticos do perfil do *stultus* consiste no fato de que ele não dirige adequadamente sua vontade. Isso porque a vontade do *stultus* carece de três importantes atributos. Primeiramente, sua vontade não

é livre. Ora, querer livremente “significa que se quer sem que aquilo que se quer tenha sido determinado por tal ou qual acontecimento, por tal ou qual representação, por tal ou qual inclinação” (Foucault, 2004, p. 163). Isto é, neste estado, as representações que lhe chegam são assumidas, por vezes, de modo obscuro, sem a apuração necessária e, por conseguinte, passam a lhe constituir e dirigir suas escolhas, que ocorrem, assim, de modo desordenado e contraditório. Uma vontade que não é livre está disposta a qualquer capricho que lhe surja momentaneamente, dirigindo as ações de maneira desvinculada e, muitas vezes, oposta ao que realmente se quer ou se deve querer (o si mesmo).

Em sintonia com essa primeira característica, a vontade do *stultus* é, igualmente, uma vontade que não quer absolutamente, que não quer com energia e foco necessários. Sem essa obstinação, ele facilmente desiste do que queria antes e, com facilidade, passa a querer outra coisa. O “[...] *stultus* quer várias coisas ao mesmo tempo, coisas divergentes [...]. Ele não quer uma e absolutamente só uma. O *stultus* quer algo e ao mesmo tempo o lastima” (Foucault, 2004, p. 163). A fragilidade de uma vontade que se apega incessantemente e logo desgosta é marca fundante do *stultus*. E, por último, em consequência disso tudo, sua vontade não é permanente e constante, pois, apesar de o *stultus* querer, ele “[...] quer com inércia, quer com preguiça, sua vontade se interrompe sem parar, muda de objetivo. Ele não quer sempre” (Foucault, 2004, p. 164).

A vontade do *stultus*, então, não quer livremente, nem absolutamente e nem permanentemente. Como nos diz Foucault (2004, p. 162), o *stultus* é “[...] aquele que está a mercê de todos os ventos [...]” e, estando nessa condição, não consegue manter-se com sua atenção voltada ao que convém, pois dispersa-se com facilidade. O *stultus* que ainda não aprendeu a guardar o silêncio, fala superficialmente, de modo desarticulado com o que o outro disse; acredita que tem condições de determinar o que e como deve aprender; desconsidera orientações dos mais experientes; preocupa-se mais com a beleza e a utilidade daquilo que se aprende do que com a transformação de si mesmo. É

dessa forma que a prática do silêncio e da escuta se justifica como primeira instância formativa do discípulo, contribuindo para este se dar conta de seu estado e da necessidade de dirigir adequadamente sua atenção. Em síntese, o ponto nuclear do papel formativo do silêncio e da escuta em relação à condição dispersiva e de ausência de concentração do *stultus* repousa em trazê-lo para o campo pedagógico-formativo, contribuindo para que compreenda as consequências destrutivas da soberba inerente à não aceitação de sua própria ignorância.

Sendo assim, é inevitável que essa condição do *stultus* resulte em outro aspecto nuclear, a saber, a abertura incondicional e descriteriosa de tudo o que lhe chega. Foucault se refere ao que Sêneca adverte em sua obra *De tranquillitate*, em que, justamente por estar à mercê de todos os ventos, o *stultus* está aberto ao mundo exterior de tal forma que acolhe qualquer representação de mundo que lhe apresentam, as quais se embaralham indiscriminadamente com suas próprias paixões e pensamentos. Desse modo, depois que as representações

[...] entrarem em seu espírito, não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre o conteúdo destas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele (Foucault, 2004, p. 162).

Ao *stultus* caberia aprender a “sempre definir e descrever o objeto cuja imagem (*phantasia*) se apresente ao espírito” (Marco Aurélio *apud* Foucault, 2004, p. 352). Isso evidencia que a escuta silenciosa não é e não deve ser considerada uma escuta passiva, apática ou indiferente, em que o indivíduo tão somente acolhe o que lhe advém e o deixa adormecido e incompreendido, como mera parte nebulosa e constitutiva de sua subjetividade. Apesar de ser uma escuta receptiva, necessária para que se aproprie da melhor forma possível do que lhe é dito, e isso é fundamental, como vimos, o pensamento precisa discriminar a imagem recebida. Contudo, ao discriminá-lo, sua escuta silenciosa torna-se ativa. Ora, contribuir para que a própria escuta si-

lenciosa do discípulo – que é a condição formativa inicial indispensável – torne-se ativa é papel importante do mestre parrhesiástico.²

Na *Aula de 24 de fevereiro de 1982, primeira hora*, Foucault se ocupa do que ele chama de modalização espiritual do saber, que é um saber distinto do saber de conhecimento. Fazer do saber recebido um saber de espiritualidade implica um certo modo específico de recebê-lo e acomodá-lo subjetivamente. Em Marco Aurélio, ex-imperador romano do século II, Foucault encontra um intenso trabalho de análise das representações. Marco Aurélio propõe

[...] um certo movimento do sujeito que, partindo do ponto em que está no mundo, entranha-se em seu interior, ou em todo caso debruça-se sobre ele, até em seus mínimos detalhes, como que para lançar um olhar de míope sobre o mais ínfimo grão das coisas (Foucault, 2004, p. 352).

Esse movimento do sujeito acerca do conhecimento recebido é regido por quatro *parastémata* (preceitos), que sempre devem estar em evidência neste exercício de análise das representações.

O primeiro *parastémata* trata do que é o bem, sendo que cabe a cada sujeito considerar a justiça, a verdade e a temperança como bens supremos que contribuem para que a razão seja sempre seguida. O segundo *parastémata* trata da liberdade e do modo como esta se dá enquanto o indivíduo desaprisiona-se das rotulagens apressadas por meio de opiniões consistentes racionalmente. O terceiro trata do que é a realidade, que, para Marco Aurélio, deve ser entendida apenas pelo tempo presente, desconsiderando, assim, o passado, pois já deixou de existir e não deve ser foco de preocupação e, ainda, desconsiderando também o futuro, uma vez que não temos domínio sobre o porvir. Eis os preceitos que devemos ter sempre em perspectiva ao analisar as representações que nos chegam³, se quisermos modalizar o saber em sua dimensão de espiritualidade.

² Sobre o tema do mestre e seu papel *parrhesiástico*, ver: Dalbosco (2017) e Dalbosco, Marangon e Rossetto (2019).

³ Cada um desses *parastémas* é, por Foucault, extraído das *Meditações* de Marco Aurélio, mais especificamente, no livro III, 6, em que trata do bem supremo; da liberdade no livro III, 9; da realidade no livro III, 10; e, por fim, no livro III, 9, ele recupera o último *parastémata*.

Entretanto, temos ainda um último e importante *parastémata*: esta prática de análise das representações que nos chegam é um exercício de exame das coisas em que se avalia cada parte e o todo delas e a maneira como podem ou não se encaixar na vida do indivíduo, conforme os três *parastématas* mencionados.

[Essa] ideia de que é preciso [intervir] no fluxo das representações tais como se nos dão, tais como se nos chegam, tais como desfilam no espírito, é uma ideia que encontramos correntemente na temática das experiências espirituais da Antiguidade (Foucault, 2004, p. 355).

Tudo o que se apresenta ao espírito, todo o fluxo das representações deve ser vigiado e submetido a um trabalho de análise, portanto. Ora, nessa análise consiste a própria *discriminatio*, pois a capacidade de julgar e a qualidade de tal julgamento são profundamente dependentes desse exame das representações e, principalmente, do modo como as representações podem contribuir na condução da vida em uma perspectiva ética.

Este exercício espiritual⁴ sobre as representações é fragilizado quando não escutamos adequadamente as representações de mundo que nos adentram. E, uma vez que cabe ao próprio indivíduo recolocar o objeto representado no seu interior de volta ao cosmos, na medida em que sua vida acontece e é dirigida por si mesmo, podemos dizer que este trabalho intenso e vagaroso de análise do fluxo das representações deve ser também um exercício constante, que nunca cessa, pois o fluxo das representações é permanente e constitutivo do si mesmo. Saber escutar com a devida atenção essas representações, fazendo uso adequado das *parastématas* para burilar tais representações, torna-se indispensável para a autoconstituição do sujeito. A analítica das representações, portanto, estreita-se com a prática da escuta adequada, ao mesmo tempo em que aquilo que vem do exterior para o indivíduo exige a capacidade de descrição e definição à luz dos preceitos que são, eminentemente, critérios para julgar a pertinência espiritual do saber

⁴ Foucault se apropria desta noção apresentada por Pierre Hadot, que se dedica ao tema dos exercícios espirituais, entre outras, na obra *Exercício espirituais e filosofia antiga* (2014).

acolhido. Esta modalização do saber de espiritualidade tem vínculo imediato com a transformação do *stultus*, uma vez que passa a adequar o *logos* à sua forma de orientar a vida.

De outro modo, como nos diz Flickinger (2017), uma demanda contemporânea urgente consiste em recuperar o respeito ao silêncio. Não como mecanismo para abafar a palavra, mas o silêncio como parte essencial do som, daquilo que se manifesta aos ouvidos, pois o silêncio é condição indispensável para a reflexão entendida como debruçar-se sobre a palavra acolhida, de forma a liberar e dar vida à imaginação produtiva. “É, pois, também aqui, neste vaivém entre informação/reflexão (ruído/silêncio) que o conhecimento acontece” (Flickinger, 2017, p. 52).

Vimos que a escuta adequada tem dupla função para a formação e a transformação do sujeito. Primeiramente, como modo de escutar e dispor a atenção ao *logos* que enuncia o mestre e, segundo, como escuta ativa referente à recepção analítica das representações que nos chegam. O acolhimento do discurso verdadeiro, portanto, tem um fim para além de si mesmo, o qual podemos identificar junto à própria intencionalidade da ascética, pois esta tem um objetivo espiritual que incide em “[...] uma certa mutação, uma certa transfiguração deles mesmos enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros” (Foucault, 2004, p. 505). A primeira atividade da formação do sujeito perpassa, como vimos, pela escuta e pela recepção do discurso verdadeiro, o que se dá por meio da transmissão do saber do mestre ao discípulo. O discípulo passa, então, a adquirir o direito de falar, perguntar e registrar, mas ainda dentro deste jogo que implica a transmissão de um saber. Além disso, a escuta torna-se ativa enquanto não for inerte diante das representações de mundo que lhe advêm. Uma vez vividas e assimiladas as propriedades formativas da escuta, a atividade imediata diz respeito a um outro domínio da ascese, que se refere à

[...] prática destes discursos verdadeiros, sua ativação, não simplesmente na memória ou no pensamento que os apreende na medida em que se voltam regularmente para eles, mas ativação na própria atividade do sujeito, isto é, tornando-o sujeito ativo de discursos verdadeiros (Foucault, 2004, p. 504).

Parece-nos evidente a função epistemológica central que a escuta proporciona para a *discriminatio*. Contudo, assume também uma dimensão ético-formativa, pois, na medida em que o sujeito aprende a cultivar o seu juízo e, em primeira instância, sua capacidade de discriminar, transforma-se a si mesmo, tornando-se, como afirma Foucault, *sujeito ativo* de seu discurso verdadeiro.

Este *continuum* da formação compreendida como transformação implica no movimento também transformativo da verdade enquanto *logos* para a verdade enquanto *êthos*, isto é, enquanto forma de viver. A ascética, portanto, não se constitui de exercícios que se enquadram na compreensão de uma regra de vida; trata-se, de outro modo, “[...] de uma *tékhne toû bíou* (uma arte de viver)” (Foucault, 2004, p. 513). É decisiva essa compreensão de que a arte de viver na Antiguidade não corresponde à obediência irrestrita a um código de regras legitimado coletivamente, obrigando o sujeito a praticá-las em determinados momentos e lugares, aos moldes do que ocorria no Cristianismo (Foucault, 2014c). Ao contrário, a experiência moral da Antiguidade era demarcada pelo livre acesso e pela escolha dos indivíduos acerca dos exercícios, pois esse é um pressuposto indispensável se se quer fazer da vida uma obra de arte. A arte de viver deve situar-se no contexto da liberdade e da vontade do indivíduo e, conforme Foucault (2004, p. 513), “[...] se trata justamente de uma das linhas de divisão entre estes exercícios filosóficos e o exercício cristão”. A liberdade de escolha do sujeito é, precisamente, o que garante um estilo autêntico para a estética da existência, pois situa-se na decisão, na escolha, na vontade do próprio indivíduo.

A governamentalidade funda-se nos modos de vida dos sujeitos, na medida em que esses sujeitos se remetem a si mesmos, afirmando sua soberania no uso da liberdade. Não é, obviamente, pela via da renúncia de si mesmo que se circunscreve o autogoverno, mas na esfera da experiência, e esta não se limita ao grau do pensamento ou do exercício introspectivo da reflexão, mas na forma como o sujeito atua

sobre si mesmo. Nesse sentido, a ascética referida não se trata de um confinamento do sujeito para viver posteriormente, mas de uma atividade real, que acontece durante a vida. A experiência, como traduziam os latinos pela noção de *meletân*, ou, ainda, por *gymnázein*, implica em “[...] estar efetivamente em presença de uma situação, situação que é real, quer se a tenha artificialmente provocado e organizado, quer se a depare na vida, e na qual se põe à prova aquilo que se faz” (Foucault, 2004, p. 515). A vida, então, é o espaço de prova da verdade do sujeito que se converte a si mesmo.

Ora, a dimensão ética das relações é potencializada no modo como o sujeito se volta para si. Essa prática ascética é graduada na atenção adequada disposta a si mesmo, pois aplicar-se a si exige, como vimos, desviar-se das coisas externas que nos fazem perder o foco, que é o objeto de conversão, ou seja, o si mesmo. Aprender a silenciar e escutar, dispondo a atenção sem dispersão ao que é alheio, é decisivo não somente para a devida análise das representações que achegam, como também para colocar à prova, na vida, a consequente constituição subjetiva.

A escuta como silêncio pedagógico

Pode a escuta tornar-se exercício privilegiado da constituição de si mesmo? A escuta é, sem dúvida, um modo imprescindível de aprendizagem, pois é sensível a certos aspectos da experiência formativa que outros meios não conseguem captar e se apropriar. Isto é, certos objetos cognoscíveis apresentam faces sensíveis apenas aos ouvidos, sendo impossíveis de serem conhecidos ou acessados de outro modo. Em todo caso, historicamente, o olhar se afirmou popular e cientificamente como o instrumento cognitivo prioritário para apreender a realidade e, por consequência, desvalorizou o ouvido como fonte de conhecimento; com isso, excluiu a qualidade de verdade daquele saber que se obtém através do ouvir e desqualificou o próprio ouvido como via de conhecimento.

Flickinger (2017) nos mostra o desprestígio cognitivo que o ouvir veio assumindo no decorrer da história da humanidade, especialmente na Idade Média, quando a mensagem religiosa passou a ganhar credibilidade ao ser admiravelmente ilustrada, ou quando o espírito Iluminista da Modernidade almejou incessantemente a objetividade do conhecimento. Cabe-nos, portanto, reavaliar o potencial formativo da escuta, capaz de possibilitar a autoformação de si mesmo, o que a primazia do olhar não consegue proporcionar plenamente. Para melhor compreender esse desafio, é importante que pensemos sobre o objeto da escuta. O que o caracteriza? Em que consiste este objeto? Como se manifesta? Pois bem, diferentemente do objeto do olhar, que é ou pode ser mensurável, estático e disponível à admiração por bom tempo, ou por tempo suficiente para que o olhar se canse de observá-lo e, portanto, “esgotem-se” as possibilidades de apreendê-lo por meio desse órgão, o objeto do ouvido não se materializa desse modo, pois, pelo contrário, é um fenômeno fugidio. E, em razão desta fugacidade, estes fenômenos participam “[...] de um fluxo incessante, que se perde no momento em que se o queira fixar na presença” (Flickinger, 2017, p. 45).

O caráter efêmero e transitório, próprio daquilo que se ouve, é, por um lado, a grande debilidade e a dificuldade em entendermos a escuta como um exercício privilegiado de formação de si mesmo; contudo, por outro lado, a experiência sonora é mais que a simples apropriação de informações, pois consiste em uma “recepção ativa de um material amorfo e evanescente [...]”, sendo, conseqüentemente, demarcada pela “[...] revelação dos possíveis sentidos que neles se inscrevem” (Flickinger, 2017, p. 51), fazendo com que esta experiência formativa, que consiste na relação dialética entre som e silêncio, suporte o necessário exercício reflexivo único, legítimo e singular que fomentará os processos subjetivos individuais, rompendo com a perspectiva educativa que prevê o aplainamento cognitivo de seus partícipes.

O caráter perecível daquilo que se escuta dá ao ouvinte um espaço de tempo reduzido para apropriar-se do que recebe. Por isso, a

memória é o meio mais imediato para guardar aquilo que se ouve (*ti akouís*). De outro modo, a fluidez da palavra não se fixa, minimamente, na presença, apesar de que, mesmo nesta tentativa de fixação, o objeto da escuta não deixa de ser um fenômeno, ou seja, um acontecimento e, como tal, “o ouvido tem, portanto, acesso a uma realidade misteriosa, que tanto mais se esconde quanto mais se tenta apanhá-la” (Flickinger, 2017, p. 45). A experiência do ouvir não é, assim, um exercício em que se apanha algo previamente elaborado, ao contrário, é ensaio vívido em que o sujeito se autoelabora, em que se manifesta o potencial do indivíduo de fazer uso daquilo que ouve em favor de si mesmo.

O silêncio não é, necessariamente, o oposto da palavra anunciada, sua negação ou seu aniquilamento. É seu avesso necessário e potencializador. Transformado pelo silêncio, aquilo que se escuta se incorpora no próprio sujeito, não como um conceito apanhado pelo ato cognitivo de uma postura soberana do indivíduo sobre o conhecimento, mas como um saber provisório que coloca o si mesmo em reflexão, fecundando um saber inédito e legítimo para aquele que ouve, transformando o próprio sujeito naquilo que ele nunca foi. Como nos diz Foucault (2004, p. 116),

[...] mesmo que nos tenhamos enrijecido, há meios de nos endireitarmos, de nos corrigirmos, de nos tornarmos o que poderíamos ter sido e nunca fomos. Tornarmo-nos o que nunca fomos, este é, penso eu, um dos mais fundamentais elementos ou temas desta prática de si.

O potencial formativo do silêncio é, justamente, o exercício que nos permite qualificar a subjetivação daquilo que escutamos. Ao silenciar, relacionamo-nos com o dito e, nesse movimento, permitimo-nos dialogar crítica e criteriosamente com o que nos achega. É provável que apenas parte do que escutamos constitua nossa subjetividade, mas nem por isso a escuta e o silêncio deixam de ser exercícios de autoria dos indivíduos e de fomento das práticas de liberdade que consistem também em saber acolher o que se dirige a nós. Esse exercício é cada vez mais fundamental frente à vida contemporânea, que faz hesitar nossas certe-

zas diante do modo imprevisível, frenético e complexo com que a política, a economia, a moral e a cotidianidade se apresentam. A subjetividade, como afirma Birman (2014, p. 7), “foi virada de ponta-cabeça”.

A complexidade do contexto social vigente, promovida pela multiplicidade de modos de vida possíveis, associada, portanto, ao maior nível de liberdade do sujeito em escolher e percorrer seus próprios itinerários, requer deste mesmo sujeito sempre mais autonomia. Contudo, sabemos que tal capacidade precisa ser conquistada pelo indivíduo, o que faz da formação elemento imprescindível. É neste entremeio que constantemente nos desafiamos a (re)pensar os modelos educacionais e os princípios educativos que os amparam. Uma vez que o nosso tema é a escuta, concordamos em afirmar com Cenci e Casagrande (2022, p. 274, grifo dos autores) que “não há escuta sem que se *aprenda a escutar* e sem que se *pare para escutar* o outro”. Trata-se de uma capacidade que precisa ser formada e, para que aconteça, precisa-se trabalhar sobre os limites e obstáculos inerentes à condição ético-epistemológica do *stultus*. Este desafio transfere-se integralmente para a relação pedagógica estabelecida em sala de aula.

Quais as exigências da escuta em relação à postura pedagógica do professor em sala de aula? Reconhecer a fragilidade da escuta na constituição subjetiva do aluno e também do educador, em razão do contexto social em que ambos estão inseridos, parece-nos imprescindível. Escutar é uma ação que, como vimos, precisa ser desenvolvida no humano. Apesar da condição auditiva que temos, escutar é um exercício que precisa ser vivido e experienciado pelo sujeito, para que ele possa se tornar, além de um instrumento cognitivo, prática ética do ouvinte em relação a si mesmo e aos outros. A capacidade de ouvir, exigida em sala de aula, comporta em si não apenas a condição de ser uma atividade de ensino e aprendizagem, mas também e especialmente a característica de extrapolar esse ambiente e fomentar a vida social como um todo, uma vez que transforma o sujeito em seus modos de ser, viver e conviver. Para tanto, o ouvir precisa ser compreendido,

nas práticas pedagógicas, como um princípio educativo, e não meramente como técnica ou dinâmica de trabalho com os alunos. Enquanto princípio, portanto, queremos nos referir àquilo que está na origem de alguma coisa, ou que está na base, no início, no fundamento do que virá. Desse modo, o princípio educativo fundamenta toda e qualquer interação pedagógica, e não apenas momentos previamente pensados das relações estabelecidas no espaço educacional. A escuta, enquanto princípio educativo, fecunda as interações pedagógicas com alteridade, empatia, receptividade, respeito e comprometimento de cada um com o todo e com o outro, que se encontra no ambiente educacional e, em função disso, fora dele.

É notável, então, a necessidade de romper com as relações verticais e autoritárias em sala de aula, a partir das quais os lugares de fala e de escuta são previamente estabelecidos. O que ocorre historicamente nas práticas pedagógicas mais tradicionais é dar maior primazia para a capacidade de fala em detrimento da capacidade de escuta, ou seja, a sala de aula parece precisar da fala, da explicação – práticas reveladoras de um conhecimento técnico e de uma racionalidade pedagógica –, mas não do silêncio. Isto é, a sala de aula reproduz o desejo insaciável das pessoas por informação, tanto no sentido de recebê-la quanto no sentido de emití-la. Assim, aquilo que se *diz* é o que importa na interação pedagógica e o que legitima, por um lado, a autoridade do educador, uma vez que possui por excelência o lugar de fala, e, por outro, promove a desqualificação do silêncio pedagógico, uma vez que este pressupõe a negação da fala. Dito de outro modo, a constituição do sujeito na sala de aula é qualificada pela participação, entendida e revelada pela manifestação verbal.

Na falta da participação verbal, enxergamos, regularmente, apenas o lado estéril do silêncio, isto é, a ideia popularmente difundida de que o aluno estará quieto. E a quietude, como vimos, faz ausentar a fala apenas, contudo, o lado pedagógico do silêncio consiste justamente na atividade que o ouvinte exerce sobre o que se escuta. Nesse sentido,

importa denunciar o apreço que a fala e seu enunciado recebem da cultura atual, especialmente quando esses princípios invadem o espaço educativo, depreciando o silêncio em sua dimensão pedagógica. Uma vez que isso não esteja compreendido e que o educador não perceba tais resistências em relação ao sentido pedagógico do silêncio, a supervalorização da fala e da informação enunciada dificilmente cederá espaço para um movimento político-pedagógico de alteração desse cenário.

A velocidade e o frenesi latente no sujeito do século XXI são causas letais para a memória, para a escuta e para o silêncio. Como denuncia Larrosa (2017, p. 22, grifos nossos),

[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. *Impedem também a memória*, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impetuoso, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou *incapaz de silêncio*.

Quando a sala de aula reproduz essa caracterização da sociedade atual, a escuta pedagógico-formativa deixa de existir, o que é uma perda inestimável à formação de indivíduos que precisam, cada vez mais por si mesmos, apreender e constituir novos *êthos* de vida. A incapacidade para a escuta está na raiz da constituição de sujeitos individualistas, mesquinhos e centralizadores, pois tal incapacidade inibe o acolhimento do outro em sua condição. O exercício da escuta ativa poderia contribuir significativamente para a formação de sujeitos capazes de alteridade e de tomar decisões baseadas na relação com os outros.

Considerações finais

Procuramos demonstrar, no decorrer deste capítulo, como a escuta pode ser entendida como *silêncio pedagógico*, ou seja, como a ação de escutar pode se tornar formativa, na medida em que for to-

mada como um exercício (ascese) de si mesmo. Exercício porque não implica apenas em um ato cognitivo de compreensão daquilo que se quer, mas também em uma prática de si capaz de transformar o sujeito naquilo que nunca foi. A escuta ativa, que se constitui a partir desse silêncio pedagógico, é também um processo de subjetivação capaz de permitir ao sujeito exercer-se livremente no mundo, pois nem o discurso do mestre é acolhido de modo acrítico, sem a *discriminatio*, nem o juízo do sujeito é emitido sem que o próprio sujeito se revele no discurso, que, por isso mesmo, é um discurso verdadeiro, que se coloca à prova na vida.

Contudo, perguntamo-nos sobre as exigências formativo-educacionais quando pretendemos levar tais princípios filosóficos para a sala de aula. O desafio de fundo é fazer da escuta não apenas uma técnica ou dinâmica pedagógica, usada apenas como recurso de tratamento de temáticas específicas, mas também como princípio educativo, que fundamenta toda e qualquer ação pedagógica, pois toda a ação que se pretende formativa implica em interação com o outro, que precisa ser reconhecido e acolhido em sua singularidade. Exige-se do educador não apenas aquietamento, mas também silêncio transparente e atencioso, que promova o envolvimento legítimo com o interlocutor. Com isso, pretende-se desconstruir os lugares tradicionalmente estabelecidos pela educação, em que o professor ocupa o lugar de fala, enquanto o aluno ocupa o lugar de escuta, ou melhor, lugar de aquietamento diante daquilo que diz o mestre. Ambos precisam romper com os enquadramentos que costumam impor a fala como saber indubitável e o silêncio como vulnerabilidade ou ausência. Implica, outrossim, em assumir a fala como discurso verdadeiro – em que o sujeito se coloca porque se revela – e o silêncio como processo subjetivo por excelência.

Referências

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Tradução: Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIRMAN, Joel. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

BRUNI, José Carlos. Foucault: o silêncio dos sujeitos. *Tempo Social*, São Paulo: USP, p. 199-207, 1989.

CENCI, Angelo Vítório; CASAGRANDA, Edison Alencar. Sobre a escuta: uma dimensão implícita, mas fundamental da pedagogia de Elli Benincá. In: DALMORO, Selina Maria; RODIGHERO, Ivanir Antonio (org.). *Itepa Faculdades: 40 anos refletindo sobre evangELLização* [recurso eletrônico]. Passo Fundo: EDIUPF, 2022. 4.280 KB; PDF. (Práxis Benincaniana).

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formação humana como prática de si: a figura do mestre. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E. M.; ROSSATTO, N. D. (org.). *Filosofia e Educação: ética, biopolítica e barbárie*. Curitiba: Appris, 2017. v. 1. p. 287-307.

DALBOSCO, Cláudio Almir; MARANGON, Márcio Luiz; ROSSETTO, Miguel da Silva. A figura do mestre em Goethe e Foucault. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 24, p. 157-173, 2019.

FLICKINGER, Hans-Georg. Considerações acerca da filosofia do ouvir. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz Carlos (org.). *Música, filosofia e formação cultural*. Caxias do Sul: Educs, 2017.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução: Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução: Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. Prefácio de Arnold I. Davidson. São Paulo: É Realizações, 2014.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catia Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

