

# **POLÍTICAS DE PRODUÇÃO DO COLETIVO ESCOLAR EM REDES DE CONVERSÇÕES: POR UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA**

**Janete Magalhães Carvalho - UFES**

janetemc@terra.com.br

**Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni - UFES**

taniadelboni@terra.com.br

**Resumo:** Este estudo parte do pressuposto de que a constituição do coletivo escolar implica em uma estética da existência baseada no cuidado de si e no cuidado do outro. Analisa a produção dos processos de organização e produção do coletivo no cotidiano escolar, tomando como campo de possibilidades a problematização de um espaço-tempo tecido com os fios da experiência coletiva. Verifica uma ampla rede nos modos de produção do coletivo escolar expressando potencialidades eco-engendramento de uma estética da existência, fundada no cuidado de si e do outro na configuração do coletivo escolar.

**Palavras-chave:** coletivo escolar; cotidiano escolar; redes de conversação.

## **INTRODUÇÃO**

Os poderes singulares do trabalho em educação continuamente criam novas construções comuns e, desse modo, o que é comum se torna singularizado numa relação recíproca. Podemos, portanto, definir o poder virtual do trabalho como um poder de autovalorização que excede a si próprio, derrama-se sobre o outro e, por meio desse investimento, constitui uma comunalidade expansiva. Partimos, assim, do pressuposto que no processo de produção do coletivo escolar, as ações comuns de trabalho, inteligência, paixão e afeto configuram um poder constituinte.

Se o poder de agir constrói valor de baixo para cima, se ele transforma o valor de acordo com o ritmo daquilo que é comum a todos e se ele se apropria constitutivamente das condições materiais de sua própria realização, consideramos que nele reside uma força expansiva em direção à comunalidade e é, nesse sentido, que propomos pensar os processos de produção do coletivo escolar como redes de conversações (o que ressalta sua dimensão de uma rede de trabalho cognitivo e lingüístico), mas igualmente uma rede de trabalho afetivo – redes de produção de afetos, isto é, a própria produção de redes sociais, de comunidades, de formas de vida e de produção de subjetividade.

Nesse sentido partimos, portanto, do pressuposto de que a constituição do coletivo escolar pressupõe uma estética da existência baseada no cuidado de si e no cuidado do outro (FOUCAULT, 2006b).

Dessa forma, o estudo buscou analisar, com professores e pedagogos de uma escola pública de ensino fundamental, a produção dos processos de organização e gestão do coletivo

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 08 encontros quinzenais, com a média de 30 participantes, totalizando aproximadamente 60 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, indissolúvelmente 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). 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.

## UM BREVE SOBREVÔO SOBRE O CUIDADO DE SI

Foucault utiliza o conceito de “cuidado de si” para pesquisar o modo pelo qual um sujeito pode se constituir. Foucault (2006a) estuda esse tema não somente a partir de questões teóricas, mas também o analisa a partir de práticas que tinham grande importância na Antigüidade 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 antigüidade, 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 da 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 séc 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 estóicos 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 e 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”. 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 sendo 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” (Conheco, 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 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, seus desdobramentos e os traços que caracterizam cada um. A partir de então, Foucault apresenta os dois conceitos renomeando-os: ao privilégio do *conhecimento* denomina-o de “filosofia” e ao *cuidado de si* denomina-o de “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”, enquanto 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”, enquanto 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” (2006a, p. 21-22).

Sendo assim, é nesta 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 às 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, de como nos constituímos como sujeitos de nossas próprias ações. O convite que Foucault nos faz é para que reflitamos constantemente nossa relação com a verdade, para então, nos questionarmos: como devemos nos conduzir? É através desse trabalho de problematização que se modifica nossa relação com a verdade e nossa maneira de nos conduzir.

## A ÉTICA DO CUIDADO DE SI COMO ARTE DA EXISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DO COLETIVO 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, reside 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, sendo que 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, onde 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 e do coletivo escolar?

Algumas conversações<sup>1</sup> parecem demonstrar a busca por outros modos de gestão do coletivo escolar, baseando-se nos espaços-tempos de encontros de si e/ou de estabelecimento de relações, assim como de resistência ao poder disciplinar.

No fim do horário a gente tem os momentos de planejamento que às vezes funciona, à vezes não funciona, porque às vezes a gente fica até mais tarde com uma criança em sala. Sábado nós tivemos um encontro de toda escola, toda escola junta. Nós sentamos as oito (professoras) do bloco. Foi muito legal. A gente teve um momento muito bom. Não é muito comum não. Esse ano foi a primeira vez que aconteceu de juntar os dois turnos. Assim, pra gente sentar, conversar, planejar, foi a primeira vez. Então, assim, tem alguns momentos em que a gente realmente senta junto, mas acho que necessitaríamos de mais tempo para conviver, aprender, compartilhar, trocar e para isso precisamos lutar. Por que isso só pode acontecer fora do horário letivo? No sábado, dia de descanso e da família?

Eu acho muito difícil (o trabalho coletivo), não sei, profissionais tiveram até que sair, então não existe aquela relação legal de chegar e falar: “*Fulano, vamos tentar trabalhar assim, questionar, o por quê?*”, das duas partes, né, tanto da direção como do educador..., não é possibilitado isso não, mas individual e coletivamente deveríamos ser mais propositivos, ou seja, menos rebanho, menos individualistas, e mais voltados para uma relação de afeto e compartilhamento.

Sexta feira, eu falei com a pedagoga assim: “Eu estou desesperada porque eu não sei se eu posso falar alguma coisa”. Porque quando eu falo a pessoa grita comigo e eu tenho uma tendência terrível, se você gritar comigo meu inconsciente funciona na mesma hora e eu grito com você também. Então eu não consigo! Tipo, trabalhar fora do horário, como aconteceu no sábado, foi feita (uma consulta aos professores). Quem podia, quem não podia, mas aí teve uma hora que nem todo mundo podia, então a resposta (da diretora) foi a seguinte: “Vem quem pode, agora eu vou agir do modo que eu puder também”. Então, quer dizer, você foi ameaçado, na verdade você foi ameaçado. “Eu vou marcar muito quem não veio”. Tanto é

que teve ponto no sábado e não é letivo. (A gente não recebe por isso). Pode ser que ela troque esse por algum outro dia, mas eu não sei se isso vai acontecer. Mas tipo assim, a escola está precisando, se não colaborar com a escola, depois tem várias formas da escola não cooperar com o professor. Então quer dizer, você foi não porque você queria. Eu não fui porque eu queria. Eu fui porque eu fui ameaçada. Você não vai por prazer. Nada que você faça sem prazer, eu acho que funciona. Porque quando você vai por prazer, você vai porque precisa, você tem consciência daquela necessidade, aí as coisas funcionam melhor. Os professores se articulam. Nós somos unidos, embora não pareça, mas nós somos unidos. Um está sempre em defesa do outro. Tem uma liderança sim. Só que eu já percebi nesse tempo que eu estou na escola que essa liderança está sendo neutralizada. Pela direção. Agora, ela só está conseguindo isso porque não estamos lutando pelo nosso lugar na gestão da escola. Nós temos sim (o poder). A gente não consegue admitir um professor que já teve na mesma situação, quando assume a direção esquece que foi professor. Precisamos resistir e agir coletivamente de forma crítica, responsável e prazerosa.

Assim, os professores problematizam o processo de produção do coletivo escolar e apontam para 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? Ao recusar a verticalidade do processo de gestão, direta ou indiretamente, eles transgridem (no sentido de ir além, de ultrapassar) toda a rigidez da instituição, pois a escola, na qual se inscrevem as suas potencialidades como docentes, o sujeito é entendido como preexistente, e assim, deve ser trabalhado, educado, moldado.

Desse modo, uma cartografia dos saberes, fazeres e poderes remete ao disciplinamento para formação de “corpos dóceis” que se manifesta: pela espacialização, com cada um em seu lugar e um lugar para cada um; pelos controles minuciosos das atividades, com horários previamente determinados para todas as atividades e com o valor do tempo em si mesmo; pela vigilância hierárquica, de modo que, na escola, tudo parece estar organizado para que os professores não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle; pela sanção normalizadora; pela análise contínua das condições de disciplinamento e de correção dos possíveis desvios; pela realização de exames, que se constitui como instrumento que permite quantificar, classificar, punir e excluir.

Nesse sentido, no contexto das conversações, outra fala merece destaque:

Eu acho que a gente tá sendo avaliado todo dia. No final do ano passado, por exemplo, chegou um documento da SEME (Secretaria Municipal de Educação) dizendo que os professores que estão em período probatório estão sendo avaliados e todos os critérios de avaliação. A diretora tem que mandar pra lá tudo isso. Aí, a partir daí, dá pra perceber que a gente está. E ela faz um acompanhamento. Não passa nada despercebido por ela. Ela entra na

sala, ela olha, pergunta, questiona...Chama pra conversar... Então tem uma avaliação sim. Quando ela não gosta, ela fala: “Não tô gostando do seu trabalho não”. Quando gosta: “Esse trabalho é ótimo. Gosto desse trabalho”.

Observa-se, portanto, que à escola cabe a função de dar acabamento, de transformar o sujeito a partir das normas estabelecidas. A “existência” dos professores se dá por meio de ações limitadas, autorizadas por um diretor tradicional, autoritário e que os coloca como inferiorizados diante da vida. Nessa instituição há enclausuramento de corpos e mentes, em um sistema de exclusão.

Entretanto, alguns professores exercitam uma prática de si 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 quando estão juntos, ou o que é considerado/esperado como espaço-tempo a ser por eles praticado: buscam por prazer, troca, encontros, liberdade, co-responsabilidade, ou seja, outras formas-forças de constituir-se professor e nesse processo co-engendrar o coletivo 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 através das quais o ser se autoconstitui nos processos de subjetivações e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam e onde há a liberdade de pensar diferente. Reiteramos aqui que a liberdade, para Foucault, são possibilidades de ação, invenção e criação que potencializa e engendra a constituição do indivíduo atravessado na e pela história.

As falas parecem apontar para a produção do coletivo 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, onde os afetos e afecções potencializam a existência.

#### ENFIM... EM MOVIMENTOS SEM FIM...

O cuidado de si não significa a possibilidade de descobrirmos a nós mesmos, mas sim o de 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 (CARVALHO, 2008).

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; CARVALHO, 2008).

A ação potencializadora desse processo sem fim está enredado 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 constitui.

Em síntese, os resultados indicaram uma rica rede de problematização dos modos de produção do coletivo escolar assim como que as redes de subjetividades compartilhadas, colocadas nas conversações como dores e reivindicações, expressaram a pulsação do humano, ou seja, dos “possíveis” pela troca, pela escuta, pelo enfrentamento, 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, formas alternativas de produção do coletivo escolar. Podendo-se concluir pela presença nas conversações de potencialidades do co-engendramento de uma estética da existência, fundada no cuidado de si e do outro, portanto, em relações mais horizontais na configuração do coletivo escolar.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Janete Magalhães. **Redes de conversações como um modo singular de realização da formação continuada de professores no cotidiano escolar**. In: II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos, 2008, Niterói. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Rio de Janeiro: Grupalfa/UFF, 2008. v. 1. p. 211-211.

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.

EIZIRICK, Marisa Faermann. **Michel Foucault**: sobre a passagem do poder/saber à genealogia da ética. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre. V. 7, p. 25-57, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Uma estética da existência. In: **Ditos e escritos**. Vol V, p. 290. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

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.

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos essenciais. São Paulo: Claraluz, 2005.

---

<sup>i</sup> Foi selecionada apenas uma conversação, considerando a extensão do texto e a relevância para a contextualização da temática.