

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

CEZAR MENEGAT

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A
ESPIRITUALIDADE: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO
ÚLTIMO FOUCAULT

Passo Fundo

2017

Cezar Menegat

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A
ESPIRITUALIDADE: UMA ABORDAGEM A PARTIR DO
ÚLTIMO FOUCAULT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação – Mestrado em Educação,
da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação
do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2017

Cezar Menegat

Formação docente continuada e a espiritualidade: uma abordagem a partir do último Foucault

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Aprovada em __ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde, pelo trabalho e pelas oportunidades que tive ao longo da minha vida, particularmente a de estudar e aprimorar os meus conhecimentos.

Agradeço à minha família pela presença, desde sempre, e pelo apoio incondicional em todos os momentos, particularmente quando mais precisei. Não posso deixar de mencionar minha eterna lembrança e gratidão ao meu sobrinho e afilhado, Luís Henrique Culau, que nos deixou durante este período. Sua partida ainda nos faz sofrer, mas uniu ainda mais a nossa família.

Agradeço aos meus colegas de mestrado e do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação – NUPEFE – pelas contribuições através dos estudos e reflexões, mas também pelo apoio e amizade.

Agradeço aos amigos e companheiros de linha de pesquisa e de viagens, Mateus Baldissera, Eduardo Morello e Meriane Fontanive, pelas partilhas e pela solidariedade, especialmente nos momentos de cansaço e incertezas.

Agradeço ao Professor-orientador Dr. Eldon Henrique Mühl, pela valiosa contribuição na elaboração da dissertação, pela paciência e pelo incentivo.

Agradeço a todos os professores da Linha de Pesquisa de Fundamentos da Educação e os demais do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo trabalho e dedicação nas provocações à reflexão.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Ângelo Vitório Cenzi, Raimundo Rajubac e Edison Alencar Casagrande, pelos apontamentos e indicações que ajudaram a melhorar o meu trabalho.

Por fim, agradeço a todos que, de uma ou de outra forma, estiveram comigo neste período do mestrado, pela amizade, apoio e incentivo.

Espiritualidade é o “conjunto de buscas, práticas e experiências, tais como as purificações, as ascetes, as conversões do olhar, as modificações da 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).

RESUMO

A presente dissertação traz como tema a formação continuada docente e a espiritualidade, tratado com base no último Foucault. A formação continuada docente tem sido uma preocupação nas escolas, nas instituições de ensino superior e, também, nas diversas esferas do mundo acadêmico e da pesquisa educacional. Na história da educação brasileira, em suas diversas fases, sempre houve tentativas de responder a tal desafio, de acordo com as realidades e problemas emergentes. Na contemporaneidade, esse tema volta a ser debatido com bastante ênfase, dados os problemas vividos no campo educacional, particularmente no ensino público. Como resposta a esse desafio, propõe-se a retomada da noção de espiritualidade, no contexto das novas formas de vida na sociedade da informação e do conhecimento, e do seu significado para a educação das novas gerações, tendo como base os últimos escritos de Foucault, particularmente no curso proferido no Collège de France, em 1982, com o título “A hermenêutica do sujeito”. A opção pelos escritos tardios de Foucault dá-se mediante a constatação da influência de tais obras na geração atual de estudiosos, particularmente na área educacional. O desenvolvimento da pesquisa deu-se orientado pela metodologia da pesquisa bibliográfica. Em sua exposição, são apresentados alguns elementos de análise da educação brasileira, com o intuito de compreender os contextos que envolvem os processos educativos, apontando para a importância da educação na formação dos indivíduos. Além disso, partindo do pensamento do último Foucault, particularmente na obra “Hermenêutica do sujeito”, é abordado o tema da espiritualidade como um caminho para a formação das novas gerações, o que é antecedido, de forma breve, pela exploração da noção da espiritualidade no campo teológico, visto que essa é a compreensão, de modo geral, mais presente no senso comum dos indivíduos implicados no processo educativo. Elaborar-se uma reflexão sobre o cuidado de si, tendo como ponto de partida o diálogo entre Sócrates e Alcibiades. Por fim, apresenta-se a formação docente continuada como um desafio à educação, destacando a importância da escola e sua função na sociedade contemporânea, bem como o papel fundamental do professor no processo educativo.

Palavras-chave: Educação, formação continuada, espiritualidade, docência, Foucault.

ABSTRACT

The present dissertation deals about the continuous teaching formation and the spirituality based on the last Foucault written ideas. The continuous teaching formation has been a concern in different schools institutions levels and in the educational research areas as well. In the various stages of the brazilian education history there were always attempts to try to answer challenges according to the arising problems. At present time the continuous teaching formation is growing in importance due to the existing problems in the private and public educational schools. It is suggested in this research as an answer of this challenge the use of spirituality in the context of new approaches in our society of information and technology and its importance to educate the new generations based on the latest Foucault written papers, mainly those carried on at Collège de France, in 1982 with the title “The hermeneutic of de subject”.The option to use the latests Foucault written ideas is because their importance and their currently use by scholars mainly in the educational área. This paper is based on a literature search methodology. Some aspects of the brazilian education analysis are presented with the purpose of understanding the contexts which comprehend the educational processes with emphasis in the importance of the individuals formation. Besides, starting by the latest Foucault theory mainly “The subject hermeneutic” it is approached the spirituality theme mainly in the theological field as a way to form the new generations. A reflexion on self-care having the dialogue between Socates and Alcebíades as a starting point. At last is presented a continuous teaching formation as an educational challenge pointing out the school importance at the nowadays society position, as well the role of the teacher in the teaching process.

Key words: Education – continuous formation – spirituality – teaching - Foucault

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA.....	15
2.1	Por uma concepção de educação crítica e emancipadora.....	20
2.2	A educação como experiência formativa.....	28
3	HERMENÊUTICA DE SI E ESPIRITUALIDADE EM FOUCAULT	34
3.1	A noção de espiritualidade na perspectiva teológica.....	35
3.2	O cuidado de si no último Foucault.....	41
3.3	Cuidado de si: alguns elementos para compreensão e caracterização	46
3.4	Espiritualidade e formas de vida: por um sujeito ético	55
3.5	Algumas considerações finais sobre o cuidado de si e a espiritualidade.....	65
4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO.....	68
4.1	O professor, sua função e importância na educação.....	69
4.2	A formação continuada: alguns indicativos.....	80
4.3	Formação continuada: compromisso e exigência à prática docente	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	92

1 INTRODUÇÃO

A educação, desde sempre, ocupou um espaço especial na minha trajetória de vida, pois, de uma ou de outra forma, sempre estive ligado a espaços educativos. Nasci em um vilarejo¹ no interior da região do Alto Uruguai. Fiz meus estudos dos anos iniciais na Escola Estadual de Ensino Fundamental de Vista Alegre,² na mesma localidade onde eu residia. Cursei o ensino fundamental na Escola Estadual de São Valentim, na sede municipal, para onde me deslocava todos os dias, de ônibus, pago pela minha família, junto com outros colegas da localidade. Iniciei o ensino médio nessa mesma escola, e conclui na Escola do Seminário Nossa Senhora de Fátima, em Erechim, no ano de 1985.

Nos anos de 1987³ a 1989, realizei o curso de licenciatura em Filosofia na Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição (Fafimc), em Viamão, RS. E, nos anos de 1990 a 1993, o curso de Teologia no Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa), em Passo Fundo, RS.

Em 1990, prestei prova em um concurso do magistério estadual, no qual fui aprovado, vindo a assumir, em julho de 1991,⁴ o cargo de professor de Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio São Francisco de Assis, em Estação, RS, conciliando os estudos teológicos com o trabalho na escola.

Destaco esse período, pois tive uma experiência docente muito positiva, que marcou minha história de vida profissional, no sentido de acreditar no trabalho docente e, principalmente, na educação escolar dos adolescentes e jovens.

De 1995 a 1997, trabalhei como professor e coordenador pedagógico na Escola do Seminário Nossa Senhora de Fátima, em Erechim. Nesse período, realizei o curso de extensão em Psicopedagogia institucional, na Fafimc, em Viamão, RS.

A formação acadêmica e a minha atuação no campo da educação e da pastoral, tendo como inspiração as lutas sociais, particularmente os tempos da abertura democrática, levaram-me a um compromisso com outros setores da sociedade.

Destaco a minha longa trajetória de envolvimento com as causas das juventudes, de modo particular pela minha atuação na Pastoral da Juventude da Igreja Católica Romana, que, na região, foi uma grande sementeira de lideranças comunitárias, sindicais e políticas. Nesse

¹ Sou natural de Vista Alegre, São Valentim, RS, município localizado a cerca de 30 km da cidade de Erechim, onde resido atualmente.

² Na época, chamava-se Escola Estadual Rural de Vista Alegre – São Valentim. Realizei os estudos iniciais entre os anos 1974 e 1978.

³ Interrompi os estudos pelo período de um ano, para realizar o curso Propedêutico, que era uma etapa exigida nos estudos seminarísticos.

⁴ Atuei no magistério estadual até o ano de 1994, quando me exonerei da função, por conta do meu ingresso na Diocese de Erechim, como presbítero.

sentido, tanto pela educação formal quanto pela informal, sempre pautei meu trabalho tendo como grande foco um processo de formação de lideranças, de modo particular da juventude, levando em conta a sua integralidade.

Sempre acreditei na formação como caminho para a liberdade e a emancipação do sujeito. Como ensina Benincá, sem uma consciência política de suas diferenças, educandos e educadores dificilmente terão condições de sustentar a luta política pela libertação, pois “[...] a alma da educação libertadora é esta busca da própria identidade, entendida em sua dimensão pessoal e social e, mais do que isto, como processo de educação dos próprios grupos, nos quais as pessoas estão integradas” (BENINCÁ, 2010, p. 199).

A atuação junto às realidades juvenis levou-me a assumir também um trabalho na Universidade Regional Integrada (URI). Desde 1996, e ainda hoje, exerço a função de Capelão no Campus Erechim.⁵ Sem dúvida, esse é um trabalho muito exigente e desafiador, particularmente diante das novas configurações da sociedade contemporânea, marcada pela complexidade, em todos os sentidos. Mesmo representando um grupo religioso específico,⁶ sempre procurei desenvolver um trabalho que contemplasse as diversidades presentes no meio acadêmico, proporcionando um espaço de participação a todos.

O meio acadêmico abriu espaços para formação com diversos grupos, e isso foi fundamental para o conhecimento das diversas realidades e, especialmente, para a compreensão dos novos fenômenos emergentes, desafiando-me, assim, ao estudo e à revisão das minhas práticas.

Outro importante espaço de atuação, que talvez seja o que mais me ajudou a amadurecer na busca pelo aprofundamento do tema da formação continuada docente, com enfoque na espiritualidade, foi no Conselho de Ensino Religioso (Coner),⁷ na 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Durante nove anos, aproximadamente, junto com uma equipe composta por educadores e representantes confessionais de diversas denominações religiosas, participei diretamente do planejamento e da execução de vários projetos de formação continuada para professores da educação básica das redes particular, municipal e estadual.

O que sempre me chamou a atenção foi o desejo dos professores pela busca da formação continuada, mas, ao mesmo tempo, a falta de clareza em torno dos temas a serem

⁵ A URI, *Campus Erechim*, é uma das poucas universidades comunitárias, não confessional, que mantém o serviço de capelania. Isso por conta do envolvimento da Diocese de Erechim com essa instituição educativa.

⁶ Estou na universidade como representante da Igreja Católica Romana.

⁷ Entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (ESTATUTO DO CONSELHO DE ENSINO RELIGIOSO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2004).

trabalhados, justamente por não haver uma metodologia que contemplasse suas reais necessidades, pela falta de uma compreensão da formação como processo e, também, na maioria das vezes, pelas fragilidades advindas da própria formação inicial. Isso porque, normalmente, o que buscavam era resolver as questões práticas do cotidiano da sala de aula, pois,

[...] para o professor que atua em sala de aula, a necessidade de solucionar os conflitos que surgem a todo momento impõe-se como maior do que a necessidade de problematizá-los. Pensar sobre o que ocorre, assumindo o distanciamento crítico necessário, contrapõe-se à urgência de atitudes a serem tomadas frente às situações de sala de aula (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p. 19).

Por conta da minha inserção na equipe do Coner, com frequência as escolas solicitavam minha presença para momentos de formação com professores e funcionários. Nesses momentos, novamente, deparava-me com o mesmo problema: Qual o assunto ou o tema a ser abordado? Na grande maioria das vezes, não havia clareza, mesmo por parte das equipes diretivas, sobre o assunto a ser trabalhado com os docentes. Essa situação revelava a falta de compreensão sobre o sentido da formação continuada e sua importância no processo educativo. Quais seriam os motivos da falta de clareza em torno dos rumos a serem dados à formação continuada? Não seria, porventura, consequência das fragilidades na formação inicial? Ou, então, a falta de uma correta compreensão do papel do docente na educação?

Nesse sentido, Esquinsani (2009) afirma que, na maioria das vezes, o enfoque da formação continuada recai sobre questões teórico-metodológicas da prática pedagógica, questões de problemas cotidianos ou questões/temas de caráter genérico, que, de uma forma ou de outra, ganham espaço nas discussões sobre a educação. Nesse sentido, chama a atenção o perigo do “modismo” em torno de algumas teorias e/ou práticas educativas. Essa forma de compreensão da formação continuada revela o caráter majoritariamente técnico presente na educação e uma prática centrada na transmissão do conhecimento.

Todos esses aspectos contribuíram para aumentar minhas inquietações sobre o tema da formação continuada dos professores, de modo especial nas escolas públicas. A ausência de clareza nas propostas de formação continuada mostra sua fragilidade no sentido de oferecer uma proposta que assegure aos docentes um processo permanente e sistemático de reflexão. Por isso a responsabilidade das instituições de ensino e das instâncias governamentais em garantir espaços e oportunidades de formação continuada como processo, pois “[...] as ações formativas pautam-se na crença de que a melhoria qualitativa da educação dá-se, em boa

parte, pelo desenvolvimento profissional dos que dela se ocupam” (ESQUINSANI, 2009, p. 364).

Por fim, partilho outra experiência de fundamental importância, tanto na minha vida profissional quanto para o discernimento do tema de pesquisa: minha atuação como professor no curso de bacharelado em Teologia na Faculdade de Teologia e Ciências Humanas, do Instituto de Teologia e Pastoral (Itepa), em Passo Fundo,⁸ com a disciplina Fundamentos de Espiritualidade, a partir de 2002.

O tema da espiritualidade⁹ sempre esteve muito presente nas minhas práticas e, por isso, comecei a propor esse tema para os encontros de formação aos professores. Senti, então, a necessidade de compreender o sentido da “espiritualidade” também pelo viés da filosofia, pois, nas escolas e na formação de professores, não cabia uma reflexão com enfoque teológico, uma vez que, como será visto mais adiante, especificamente no terceiro capítulo deste trabalho, o mundo contemporâneo é marcado pela diversidade de pensamentos, de posturas e modos de vida, inclusive na questão religiosa.

Partindo dessa necessidade, busquei leituras que me ajudassem a responder ao desafio da compreensão filosófica da espiritualidade. Como a espiritualidade, tanto no sentido teológico como no filosófico, está associada ao cuidado, encontrei em Foucault uma possibilidade de resposta:

Foucault oferece uma compreensão dos sujeitos educacionais – o aluno, o estudante, o professor etc. – em termos de uma história da subjetividade e de uma investigação genealógica que permitiu aos teóricos da educação entender os efeitos da educação e das pedagogias tanto como disciplinas quanto como práticas (PETERS e BESLEY, 2008, p. 18).

Considero importante como Foucault, na *Hermenêutica do sujeito*, no diálogo de Sócrates com Alcebiades, apresenta uma importante orientação de Sócrates, quando fala da arte de governar: “[...] mas afinal, é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida pública” (FOUCAULT, 2006, p. 44).

⁸ A Faculdade de Teologia e Ciências Humanas é uma instituição de ensino superior, na forma de Faculdade, criada com base na Constituição federal, nas Leis federais nº 9.131/1995 e 9.394/1996 e em outras legislações pertinentes, como um estabelecimento de natureza particular, com nome fantasia Itepa Faculdades, com limite territorial de atuação circunscrito ao município de Passo Fundo, estado do Rio Grande do Sul, mantido pelo Instituto de Teologia e Pastoral – Itepa, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Passo Fundo (INSTITUTO DE TEOLOGIA E PASTORAL, 2006).

⁹ A disciplina Fundamentos da Espiritualidade tem seu enfoque na compreensão teológico-bíblica do termo.

Esse pensamento expressa a importância da espiritualidade, do cuidado de si, no processo educativo. Parafraseando Sócrates, poderíamos dizer que o professor precisa dar um pouco de atenção a si mesmo, aplicar seu espírito sobre si, descobrindo as capacidades e virtudes que possui, a fim de contribuir no processo formativo dos alunos.

A opção pela escolha do tema da espiritualidade na formação continuada se deu mediante a constatação de que, de maneira geral, esse tema não está desvinculado da formação do sujeito. Além disso, percebo que, muitas vezes, por motivos diversos e, talvez, por falta de clareza, há resistências em falar sobre o tema nos espaços educativos, particularmente em sala de aula. Essa postura, ao meu ver, traz prejuízos à educação, pois, além de o tema continuar sendo compreendido apenas no campo religioso, perdem-se grandes oportunidades de se realizar uma abordagem com base no campo filosófico, ampliando sua compreensão.

A retomada da reflexão do tema da espiritualidade é importante, pois, de acordo com Nodari e Cescon (2014), é um fato universal e específico. Segundo os autores, a religião afeta mais de cinco bilhões de pessoas e sua influência existe há mais de quarenta séculos, uma vez que sempre esteve presente na história humana, desde as origens, pois, “desde que há indícios de vida humana, há indícios de atividade religiosa” (VELASCO, 1982 apud NODARI; CESCO, 2014, p. 493).

Sendo assim, o fenômeno religioso não pode passar despercebido e nem ser desconsiderado pelo universo educativo. Ao mesmo tempo, não pode ser tratado de forma superficial e nem tendenciosa, evitando proselitismos e fundamentalismos, inclusive no campo da educação.

A abordagem desse tema relaciona-se à necessidade de compreender melhor esse fenômeno que, no contexto atual, ressurge com força, mas, na maioria das vezes, não há uma resposta satisfatória, o que resulta em intolerância e desrespeito às diferentes formas de manifestações religiosas.

Nas sociedades complexas, há diversas formas de manifestações culturais, religiosas, políticas e sociais. Todos buscam um espaço na sociedade e, ao mesmo tempo, respeito. Essa, sem dúvida, é uma das grandes contribuições que a educação deve oferecer, isto é, oportunizar espaços de diálogo e respeito, favorecendo a convivência harmoniosa com o outro.

Diante disso, com este trabalho, pretende-se criar um espaço de reflexão sobre o tema da espiritualidade como elemento constitutivo do sujeito e que, por isso, não pode passar despercebido no processo educativo. Por isso a importância de fazer uma reflexão do tema

que passe do campo religioso/teológico para uma abordagem filosófica, mostrando o caráter pedagógico do cultivo da espiritualidade.

A pesquisa terá como embasamento o pensamento de Foucault, tendo como recorte teórico os últimos escritos de Foucault, particularmente, no curso proferido no Collège de France, em 1982, com o título *A hermenêutica do sujeito*, dialogando com outros autores e comentadores que refletem sobre o tema.

Tenho consciência das diferenças e tensões existentes entre o pensamento cristão, do qual provém a maior parte da minha formação, e a filosofia, particularmente o pensamento de Foucault. A minha tarefa, sem dúvida, não será de apologia a um ou a outro pensamento, mas, sim, de encontrar um embasamento filosófico que contribua, a partir desse viés, com o processo de formação continuada de professores.

A retomada do pensamento de Foucault na contemporaneidade, sobremaneira nas questões do cuidado de si e da espiritualidade, desponta como uma orientação oportuna, pois, como ensina Dalbosco,¹⁰ a noção de cuidado tem a ver com a formação ética, com o ensino dos valores e com a integralidade da vida humana. E, na educação formal, o cuidado, de maneira geral, está ausente, pois o ensino adotou uma postura tecnicista, deixando de considerar o conjunto da vida do ser humano.

O desenvolvimento deste trabalho seguirá a metodologia da pesquisa bibliográfica. A opção por essa metodologia se dá pela necessidade de enfrentamento do texto, reconstruindo o pensamento do autor, dialogando com a tradição, a fim de apresentar possíveis caminhos para a educação das novas gerações.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. Inicialmente, serão apresentados alguns elementos de análise da educação brasileira, com o intuito de compreender os contextos que envolvem os processos educativos, apontando para a importância da educação na formação dos indivíduos.

Na segunda parte, com base no pensamento do último Foucault, particularmente na obra *Hermenêutica do sujeito*, será abordado o tema da espiritualidade como um caminho para a formação das novas gerações. Antes, porém, será necessário discorrer, de forma breve, sobre a noção da espiritualidade no campo teológico, visto que essa é a compreensão, de modo geral, mais presente no senso comum dos indivíduos implicados no processo educativo. E, na sequência, uma reflexão sobre o cuidado de si, tendo como ponto de partida o diálogo entre Sócrates e Alcebiades.

¹⁰ Comentário na aula de Pensamento Pedagógico Contemporâneo, no dia 16 de abril de 2015.

Por fim, a terceira parte versará sobre a formação docente continuada como um desafio à educação. Inicialmente, faz-se uma referência à importância da escola e à sua função na sociedade contemporânea, marcada por mudanças paradigmáticas, de modo particular pelo avanço das novas tecnologias. Além disso, segue uma referência ao papel fundamental do professor no processo educativo e, ainda, alguns indicativos sobre a formação continuada, como resposta aos desafios da educação das novas gerações e também como garantia de sua própria formação.

2 EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Neste capítulo, pretendem-se apresentar alguns elementos da história da educação brasileira e a importância da educação, sua função e seus desafios, e analisar, de modo especial, os limites e as contradições do processo educacional em desenvolvimento no Brasil, particularmente diante das novas configurações sociais e dos novos processos de informação e comunicação.

A história da educação no Brasil, se comparada a outras, como a da Europa, por exemplo, é ainda muito recente. Contudo, graças à contribuição de muitos filósofos, pedagogos e pensadores da educação, já percorreu um itinerário que aponta para uma evolução do pensamento pedagógico e educacional, nos vários períodos de sua história.

Na Constituição federal, o artigo 205 assegura que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 207 apresenta a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurando inclusive a oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 1º, estabelece que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Além disso, apresenta também alguns princípios a serem considerados no ensino. O ensino será ministrado com base nos princípios apontados no artigo 3º:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A educação sempre teve atenção especial, e ainda tem, mesmo que, muitas vezes, apenas de forma demagógica, no meio político e nas instituições educativas. É uma reivindicação de todos e em todos os tempos.

O tema da educação apresenta-se, ao mesmo tempo, como simples e complexo. Simples porque, como afirma Goergen (2009), é bem familiar, porquanto todos os seres humanos de todas as épocas e culturas foram todos educados; complexo porque cada época e cada cultura buscaram, e continuam buscando, maneiras peculiares de garantir a formação dos seres humanos segundo as respectivas realidades. Nesse sentido, “[...] a educação é uma necessidade comum a todos os seres humanos, atendida segundo as crenças, os valores, os ideais e as condições materiais de cada circunstância” (GOERGEN, 2009, p. 25).

A noção de educação, de acordo com Cenci e Dalbosco (2014), envolve, além da instrução, também a formação e, por isso, não se restringe somente ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas, sobretudo, do ser humano como um todo, também em sua formação afetiva e moral. Desse modo, destaca Larrosa,

[...] educamos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2014, p. 13).

Por seu caráter decisivamente importante para o ser humano e para as sociedades humanas,

[...] a educação, seja a educação de crianças, a educação de adultos, seja a educação de outros “recém-chegados”, é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém. Uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo melhor, mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana (BIESTA, 2013, p. 16).

Ainda, como ensina Benincá (2010), a origem da educação está associada às origens do próprio ser humano, pois ele sempre precisou descobrir como viver em grupo e aprender a dominar a natureza para a sua sobrevivência. Hoje, no contexto da multiculturalização e das novas tecnologias, continua aprendendo a viver na pluralidade de opções e realidades que o envolvem.

A educação desempenha um papel decisivo na sociedade, pois possibilita a formação dos cidadãos para a atuação profissional e, especialmente, para assumir responsável e eticamente os seus deveres, possibilitando a vida nos diversos grupos sociais. Por isso,

A educação não é uma tarefa qualquer, mas uma ação que implica um compromisso ético e humanizador com os alunos e com os demais educadores; que deve contribuir para o desenvolvimento da conscientização, possibilitar a formação crítica dos educandos e educadores e promover a transformação sociocultural do contexto em que estes vivem. A educação é, ao mesmo tempo, uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação efetiva dos indivíduos na construção dos seus projetos de vida, orientando-se por princípios que promovam o bem comum e tornem as pessoas solidárias, justas, humanas (BENINCÁ, 2010, p. 10).

A formação dos indivíduos acontece em diversos níveis e instâncias, seja na família, seja em grupos de convivência, lazer, etc. Porém, um dos espaços privilegiados sempre foi, e continua sendo, a escola. No entanto, pensando na formação integral do ser humano, nas suas diversas dimensões, a responsabilidade com a educação não pode resumir-se ao espaço da escola. Ao mesmo tempo, sabe-se que nela é que acontecem os principais processos de formação, nos diversos níveis.

Dessa forma, o processo educativo deve levar em consideração os processos sociais, históricos, culturais e familiares que envolvem os alunos que chegam à escola. A noção de educação, enquanto processo humano, precisa ser compreendida a partir da própria constituição humana, ou seja, o ser humano precisa ser entendido na sua totalidade. Como destaca Charlot, o princípio básico é que o homem não é dado, mas construído, sob três formas:

A espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana. Também, ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura tem uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo. Por fim, o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Portanto, a educação é um triplô processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização. São três processos indissociáveis, três processos que só podem acontecer graças à educação (CHARLOT, 2009, p. 89).

Ainda segundo o autor, o ser humano nasce como possibilidade e vai se tornando concreto por meio da educação, incorporando o que foi criado pela própria espécie humana ao longo da história. Por esse fato, a educação torna-se um direito antropológico, a educabilidade é um princípio fundamental da condição humana.

Além disso, a educação não pode perder de vista seu compromisso com o saber, com a construção do conhecimento. Assim, conforme Gatti (2012), a educação como campo de conhecimento comporta a pedagogia como construção e reflexão e a didática como reflexão para e das ações educativas intencionais. Ou seja, a aquisição pelo campo de estudos em educação de uma caracterização mais clara enquanto campo acadêmico e investigativo.

Sem pretensão de abordar com profundidade o tema da escola e sua importância no processo educativo, é oportuno lembrar que, apesar das dificuldades que enfrenta, a escola, enquanto instituição educacional, continua sendo um espaço importante. Segundo Libâneo (2011), por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade.

De acordo com Dalbosco,¹¹ algumas dificuldades enfrentadas pelas escolas, hoje, precisam ser levadas em conta:

- a) a ela é imposta a lógica da economia global do mercado, exigindo uma gestão no modo empresarial, criando, assim, uma estrutura burocrática e pedagógica;
- b) nas últimas décadas, perdeu-se em funções que precisou assumir por conta da inoperância do Estado; um exemplo é ter de oferecer comida e assistência social aos alunos, isso porque há um desinteresse do Estado pela educação pública.

A escola, nas palavras de Libâneo (2011), é concebida hoje como espaço de integração e síntese.

Poucos educadores discordam dessas tarefas da educação escolar. [...] As tarefas de construção de uma democracia econômica e política, pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas sociedade moderna ou pós-industrial. [...] A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida pelo cotidiano, e a provida pela escolarização (LIBÂNEO, 2011, p. 10-11).

Tendo clareza da importância do papel da escola, surge também o desafio da formação dos professores para a atuação em tal processo educativo. Como afirma Libâneo (2011), tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores. Portanto, professores são necessários,

Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação social. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

¹¹ Comentário no encontro da Leitura dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 19 de setembro de 2014.

Acreditar na educação e em seus processos é fundamental para os agentes nela implicados, particularmente os professores, pois, como afirma Biesta (2013), os educadores têm uma imensa responsabilidade. Para tanto, é necessário haver investimentos do Estado em políticas públicas educacionais¹² que favoreçam a consolidação de uma escola que, como diz Libâneo (2011), assegure a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã.

A sociedade contemporânea passa por mudanças significativas em suas formas de organização e de pensamento em torno das suas relações e vivências. Há um processo de mudança de paradigmas com forte incidência na formação das novas gerações. Nesse sentido, é preciso compreender a educação a partir dos novos contextos relacionados à sociedade digital, acentuadamente nas novas tecnologias de informação e de conhecimento.

Na educação das novas gerações, deve-se levar em consideração que:

[...] por mais que a revolução da tecnologia digital tenha sido radical e esteja provocando transformações profundas na sociedade contemporânea e em suas formas culturais de vida, ela não dispensa e nem deveria dispensar alguns princípios educacionais formulados pela tradição, especialmente pelo iluminismo moderno (DALBOSCO, 2015, p. 12).

Segundo Marcon (2009), as políticas educacionais sofrem, no contexto atual, um duplo movimento de pressão: de um lado, os organismos internacionais, que exigem adequação às regras do mercado; de outro, as ações de movimentos e organizações sociais, que colocam em pauta reivindicações próprias.

Além disso, no campo educacional, vive-se a tensão entre uma educação mais conteudística, técnica e instrumental e uma educação concebida como processo formativo, a partir da experiência pessoal, levando à transformação do sujeito. Larrosa (2014) apresenta a distinção de duas tradições de pesquisa em educação, que, como hipótese de trabalho, inspirado em Foucault, possibilitam o acesso à verdade, a qual pode ser obtida pela transformação do eu. Segundo ele, a primeira tradição “defende que para falar com propriedade o pesquisador deve ter vivido o processo de transformação; a segunda tradição, concede mais importância às condições que configuram o campo do conhecimento” (LARROSA, 2014, p. 57).

Nos últimos anos, no entanto, essa tensão tem sido mais evidente, visto que o mundo globalizado e capitalista vem aguçando nas novas gerações o desejo de buscar na educação

¹² Investimentos em infraestrutura, material didático, espaço físico e, sem dúvidas, em uma justa remuneração dos professores.

apenas uma formação que as prepare para a atuação no mercado de trabalho e, preferencialmente, nas áreas que garantam mais ganho financeiro, desconsiderando os demais elementos constitutivos da sua formação.

De acordo com Mühl (2015, p. 2), a perda da capacidade de realizar experiências formativas pode ser considerada como o principal problema da educação contemporânea. Essa constatação nos desafia a buscar compreender a crise da educação atual e a realizar um diagnóstico que auxilie no entendimento dos principais problemas que a afetam.

Por ser um tema simples e, ao mesmo tempo, complexo, a educação é vista e pensada de diversas formas, muitas vezes movida pelo interesse de grupos e/ou a serviço de alguma ideologia, geralmente, dominante e autoritária. Por isso, neste texto, há uma tentativa de apresentar, pelo menos, duas formas de se pensar o processo educativo: de um lado, a proposta de uma educação técnica e conteudística, que responde aos interesses do mundo globalizado e técnico, para servir ao sistema vigente; de outro, uma proposta de educação enquanto experiência formativa, que leva em consideração o ser humano enquanto sujeito ético e com uma responsabilidade com o mundo.

2.1 Por uma concepção de educação crítica e emancipadora

A tensão entre a proposta de um projeto de educação conteudística/técnica e uma educação enquanto experiência formativa, de uma ou outra forma, sempre esteve presente no cotidiano das práticas educativas. Tal constatação torna-se necessária para a compreensão da crise da educação na atualidade, pois:

O entendimento reducionista do conceito de formação no sistema atual da educação não consegue extinguir a consciência da relevância dos aspectos ético-sociais e biográfico-construtivos na formação dos indivíduos, pois eles sobrevivem ao buscar lugares específicos de sua possível efetuação, a saber, lugares fora das instituições tradicionais, como por exemplo, a escola ou a família [...], e correr o risco de uma alienação crescente em relação às experiências do mundo da vida de sua clientela (FLICKINGER, 2009, p. 65).

Abordar o tema da educação, no seu conceito tradicional, não significa lançar um olhar de juízo ou de condenação às suas formas de pensar e agir, mas, sim, compreendê-la melhor, a fim de buscar caminhos que apontem para uma educação que contemple as novas demandas da sociedade contemporânea.

A noção de educação tradicional, segundo Dalbosco e Casagrande (2016), tem seu núcleo na relação autoritária e hierárquica entre professor e aluno, entre adulto e criança, entre educador e educando. Dessa forma:

Segundo essa perspectiva, a autoridade está centrada no adulto, no mais velho, no pai ou professor. Compete a eles ensinarem e aos outros aprenderem: o adulto fala e a criança escuta; o pai manda e o filho obedece; o professor ensina e o aluno aprende. Obediência autoritária, submissão irrestrita e ausência de diálogo caracterizam o modelo conservador de ensino. Trata-se de um modelo próprio às sociedades fechadas, fixas e autoritárias (DALBOSCO; CASAGRADA, 2016, p. 10).

Nesse modelo de educação, conforme Benincá e Caimi (2004), o professor ocupa uma posição privilegiada, cabendo a ele a decisão pedagógica. Na prática, cria-se uma postura de dogmatismo e autoritarismo, gerando um desnível entre o professor e o aluno, não somente do ponto de vista do conhecimento, mas também relacional.

Como o não-conhecimento é não-ser, o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico, como um não-ser. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são considerados por não serem percebidas, já que o aluno é visto apenas pelo não-conhecimento. O aluno passa a não ter identidade própria; o professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos, a partir da ideia genérica de aluno por ele concebida; aos alunos basta cumprir as tarefas [...]. As teorias educativas tradicionais sustentam tal neutralidade pedagógica, fundamentadas no princípio da autoridade e da posse do conhecimento (BENINCÁ; CAIMI, 2004, p. 39).

Em toda ação pedagógica, por se tratar de uma relação entre pessoas, surge a questão do poder. Há formas diversas de exercício do poder, de acordo com as posturas assumidas, no caso da educação, pelos professores, que conduzem o processo educativo. Na verdade, o modelo de educação, por meio de diversos mecanismos, vai gestando formas de relacionamento e de compreensão do exercício do poder e da autoridade.

Nesse sentido, Dalbosco e Casagrande (2016) apresentam alguns traços presentes nesse modelo: a) a criança é pensada pelo adulto; b) o aluno, pela ótica do professor; c) o processo de ensino aprendizagem, pela ótica da autoridade constituída; d) o processo pedagógico centra-se no conteúdo e no domínio do conhecimento do professor; e) na educação tradicional, destaca-se o peso da tradição representada pela idade e pela experiência do adulto, tomando-os como verdade inquestionável.

Nos traços mencionados, transparece uma forma de exercício do poder, que, muitas vezes, pode ser constituído, como as autoridades civis, militares, religiosas e, no caso da educação, por intermédio das equipes diretivas e dos professores. Porém, cabe a quem de fato

exerce tais prerrogativas dar o devido direcionamento ao poder que lhe compete. Ou seja, tanto as equipes diretivas quanto os professores em sala de aula terão a possibilidade de estabelecer um nível de maior ou menor participação dos demais sujeitos implicados no processo pedagógico.

O modo como se estabelecem as relações de poder e de participação, tanto na família como na escola, vai fortalecendo o modelo de sociedade que se deseja. Assim,

Sociedades tradicionais e fechadas geralmente proporcionam formas autoritárias e hierarquizadas de pensar, as quais influenciam também a concepção educacional. Por simplificar em demasia a estrutura afetivo-cognitiva do ser humano, as posturas filosóficas acima resumidas concebem de maneira reduzida o processo formativo-educacional humano. Por fazer valer a autoridade adulta de modo inquestionável sobre as gerações mais novas, subordinando-as à sua própria concepção de mundo, terminam por menosprezar a capacidade inventiva das gerações mais novas. Sob esse aspecto, a dificuldade da educação tradicional é de compreender e aceitar o novo que emerge do conflito que as gerações mais novas estabelecem com as gerações mais velhas. Quando faz isso, a educação tradicional torna-se conservadora (DALBOSCO; CASAGRADA, 2016, p. 13).

O modo tradicional de pensar a educação, tendo como núcleo o conteúdo e o ensino técnico, tem se fortalecido nos últimos tempos, como fruto das novas formas de vida emergentes na era digital. Segundo Benincá (2010), o impacto das novas tecnologias, a globalização, a redução dos espaços, a destruição do emprego, o incremento das redes informativas e o advento da organização virtual apontam para um mundo em que a palavra tende a perder seu valor humanizador e o fim do monopólio da informação por grandes escalões hierárquicos.

Conforme Flickinger (2009), não é mistério algum que as sociedades capitalistas giram em torno do trabalho. Portanto, é a integração do indivíduo no mercado de trabalho que lhe providencia não apenas os meios materiais para sua subsistência, mas, antes de tudo, o reconhecimento como membro valioso da comunidade. Quem não tem acesso ao mercado de trabalho corre o risco da exclusão social. Por isso, nessa lógica, a necessidade de os indivíduos estarem preparados para entrar no mercado de trabalho, e a educação cumprirá seu papel preparando os indivíduos para atuarem profissionalmente no mundo do trabalho.

No modelo de sociedade capitalista, como destaca Flickinger (2009), a visão do trabalho baseia-se em um modelo social não orientado pelas necessidades do homem, senão pelas exigências do mercado financeiro, isto é, do capital. Por isso a exigência da formação técnica para nela adequar-se e encontrar um espaço.

A educação, nesse modelo de sociedade, além de sofrer influências da orientação capitalista/consumista, precisa adequar-se às exigências do mercado. Em vista disso, têm

crescido muito as ofertas de educação técnica, que qualifica o indivíduo para o exercício de uma profissão e, também, o prepara para prestar vestibulares, de modo geral, para ingresso em cursos que garantam uma boa remuneração. Assim, “[...] o processo de formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica, que servem também de critérios para a avaliação dos resultados” (FLICKINGER, 2009, p. 67).

De certa forma, tanto professores quanto alunos passam a pensar e agir de acordo com a lógica do mercado, “[...] não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; pelo contrário, ele se vê tratado como um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material” (FLICKINGER, 2009, p. 75).

Em relação a esse modelo de educação, conforme Larrosa (2014), quando o processo formativo é pensado a partir do par ciência/técnica, remete-se a uma perspectiva positiva e retificadora. Dessa forma, “[...] as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas” (LARROSA, 2014, p. 16).

Ainda segundo o autor, quando o processo educativo é pensado a partir do par teoria/prática, remete-se a uma perspectiva política e crítica. Dessa forma, as pessoas que trabalham na educação “aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política” (LARROSA, 2014, p. 16).

Na verdade, conforme o autor, tais perspectivas têm seu valor, mas não respondem suficientemente aos desafios da educação na contemporaneidade. Em função disso, propõe outra possibilidade, a de pensar a educação a partir do par experiência/sentido, levando em consideração a experiência formativa segundo a experiência humana. Esse tema será retomado mais adiante.

De acordo com Cenci e Marcon (2016), é consenso entre os pensadores das ciências sociais o fato de que a realidade das sociedades contemporâneas passa por profundas transformações, e que essas atingem, praticamente, todas as dimensões da vida humana, caracterizando-se pelo fenômeno das sociedades complexas ou da complexificação, caracterizada

[...] mediante um contexto de permanentes e profundas transformações em múltiplas dimensões da vida humana e constante desenvolvimento de tecnologias; a revolução dos meios de comunicação e das tecnologias digitais e de rede; a expansão de sistemas abstratos, dirigidos pelo conhecimento de especialistas e ancorados na suposição de sua competência técnica; um profundo redimensionamento da relação espaço-tempo, de modo a encurtar distâncias e transformar o espaço virtual em nova e concreta modalidade de articulação dos vínculos sociais; a emergência dos novos movimentos e de novos atores sociais; a diversidade de formas de vida e a pluralidade de códigos morais; um contexto de trabalho flexível e precarizado para muitos indivíduos e de ausência de trabalho para outros tantos; a globalização e a virtualização de parte da economia, o predomínio do capital especulativo e o atrelamento da política à economia; a transformação do conhecimento em força produtiva [...]; o enfraquecimento das figuras de autoridade e instituições; a emergência de novas formas de socialização; a crescente precarização da educação formal, traduzida, entre outros, por fatores como a massificação e a mercantilização do ensino, a invasão da lógica da esfera privada sobre o ensino e a destituição de determinadas funções próprias da escola; o enfraquecimento do papel das instituições de ensino e da concepção tradicional de autoridade [...]; a forte tendência de reduzir a educação à instrução, perdendo-se de vista sua dimensão formativa (CENCI e MARCON, 2016, p. 115).

As novas configurações das sociedades contemporâneas, conseqüentemente, atingem os processos educativos com fortes influências nas instituições educativas e em suas práticas, que, de modo geral, não estão preparadas para responder aos desafios emergentes.

De outro modo, a proposta neoliberal,¹³ com sua primazia no capital e no lucro:

Tende a reduzir os processos educativos em uma perspectiva instrumental e mercadológica. É reducionista por restringir a compreensão da dinâmica de tais sociedades à lógica de um mercado desregulado, deixando de considerar dimensões como o respeito ao pluralismo, o estímulo a modos de vida sustentáveis e a vivência de valores universalmente desejáveis (CENCI e MARCON, 2016, p. 113).

A relação que se estabelece entre a lógica da sociedade globalizada e capitalista com a educação, de acordo com Flickinger (2009), apresenta três elementos a serem considerados. Em primeiro lugar, o fenômeno crescente da reavaliação dos conhecimentos como fatores econômicos em detrimento da produção material, ou seja, o que hoje se denomina a sociedade do conhecimento como etapa posterior à sociedade de trabalho. Nesse sentido,

¹³ “Que atribui um poder absoluto às forças do mercado e da tecnociência, desconsiderando um conjunto de elementos e dimensões que são fundamentais para uma compreensão mais profunda da vida social contemporânea e suas instituições” (CENCI; MARCON, 2016, p. 113).

Às gerações anteriores, cujas qualificações profissionais serviram, com raras exceções, a construir um lugar relativamente seguro como integrante do mercado de trabalho, as novas gerações enfrentam uma situação bem diferente. Não é mais possível se contentar com uma formação só, que, ao início da carreira profissional, providencie a base suficiente de conhecimentos para o longo caminho de uma carreira linear. A rapidez com a qual se desvalorizam os conhecimentos na sociedade tecnologicamente armada; as necessidades de transgredir frequentemente os limites tradicionais das disciplinas de conhecimento; as pressões em favor da reorganização institucional dos conhecimentos; ou o deslocamento dos lugares da produção do saber para fora das instituições tradicionais representam apenas algumas consequências de um processo econômico-social que não se satisfaz mais com um estoque de conhecimentos disponíveis (FLICKINGER, 2009, p. 68).

Em segundo lugar, as exigências impostas pelas transformações no mundo do trabalho criam inseguranças e riscos com os quais a pessoa precisa constantemente ocupar-se. Cada vez mais, o ciclo dos conhecimentos adquiridos diminui sua aplicabilidade, assim,

[...] a introdução de novas tecnologias, de novas formas de manejo da cooperação na empresa, ou a redefinição do lugar da empresa no mercado acontecem com frequência inesperada. Destarte, a competência de decidir e agir sob condições de risco e incerteza pressupõe o aumento considerável da flexibilidade para tornar-nos capazes de reagir a fatores surpreendentes. A vida profissional está sendo exposta a condições objetivas que não se enquadram com facilidade numa perspectiva biográfica de médio e, menos ainda, de longo prazo (FLICKINGER, 2009, p. 69).

Essa situação, segundo Flickinger, gera nas pessoas uma sensação de pesadelo, pois é preciso, constantemente, adaptar-se às novas demandas da era da tecnologia, que não respeita a liberdade e tampouco baseia-se no princípio ético, mas se impõe como uma condição a ser vivida, mesmo que alheia à sua vontade, a fim de manter-se no mercado de trabalho.

Por fim, apresenta-se um terceiro desafio, ao qual o sistema de formação precisa reagir. Trata-se da perda crescente das competências educativas que as instituições tradicionais estão sofrendo. Tanto a família quanto a escola já não conseguem dar conta de responder satisfatoriamente às exigências da formação integral dos indivíduos.

A família, como uma instituição tradicional,¹⁴

[...] incompleta, recomposta por pessoas diferentes ou com base informal de convívio e de responsabilidade, que aumenta a tendência de ela não mais satisfazer às expectativas de uma educação séria das crianças. É também as dificuldades dos pais de acompanhar o mundo da vida dos jovens, um mundo repleto de inovações nunca vividas pela vela geração e para ela de difícil acesso (FLICKINGER, 2009, p. 71).

¹⁴ O núcleo familiar, na cultura local, sempre ocupou lugar privilegiado. Talvez pela forte influência da religiosidade presente, mas também como resultado da própria herança trazida pelos imigrantes que aqui se instalaram. De acordo com Dalbosco e Casagrande (2016), nas sociedades tradicionais, seria impossível imaginar uma sociedade funcionando sem a presença da família constituída tradicionalmente por marido, mulher e filhos.

Na escola, a situação é muito semelhante, pois, conforme Flickinger, o espaço altamente regado e burocratizado cada vez menos consegue acompanhar a dinâmica de desenvolvimento dos conhecimentos e das mudanças no mundo da vida dos jovens, influenciados fortemente pelas novas tecnologias.

Os aspectos mencionados são marcas da atualidade que desafiam o sistema educacional na busca de práticas que respondam às novidades da era das tecnologias de informação e comunicação, fortemente presente e com grande influência na vida das novas gerações.

Levando em consideração a complexidade da sociedade contemporânea, não há dúvidas quanto à necessidade da formação técnica e profissional, porém, o processo formativo não pode resumir-se a isso. Mais do que nunca, é necessário que, antes, haja uma formação cultural do sujeito. Nesse sentido, surge a noção de formação cultural a partir da ideia da *Bildung*,¹⁵ que, em sentido geral, significa cultura ou formação cultural.

Sendo assim, a noção de educação e formação adquire um novo sentido. Ninguém conseguirá profissionalizar-se estudando apenas o conteúdo específico em torno de sua profissão. No pensar de Adorno (2010), independentemente da função que se exerce, é importante ter uma boa formação cultural. A sociedade da informação, no entanto, não tem garantido o processo de formação cultural, visto que nem todas as informações se tornam conhecimento. E, por isso, nos últimos anos, houve um processo de desculturação, gerando a semiformação e, até mesmo, a deformação.

Como ensina Mühl (2015), retomando o pensamento de Adorno, é importante dar-se conta de que há uma tendência à perda da memória, desconsiderando a experiência acumulada pela tradição:

Diante de tal circunstância, lembranças, memória, tradição e história são liquidadas em favor da racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial. Com o enfraquecimento da experiência, a sociedade capitalista tende a produzir uma aversão a tudo que se reporta ao tradicional, ao clássico, ao que é produzido de forma artesanal e foge da formatação estética imposta pelos aparatos da indústria cultural (MÜHL, 2015, p. 3).

No processo formativo dos sujeitos, a formação cultural é indispensável. No entanto, ela não acontece em um “sistema educacional voltado essencialmente para passar no

¹⁵ *Bildung* tem a ver com a autonomia do sujeito e se dá mediante o processo da autoformação. “*Bildung* significou a emancipação dos sujeitos das formas tradicionais, enfatizando sua emancipação nem tanto pelo entendimento e pela razão, mas pela formação do gosto e da sensibilidade do indivíduo, obtida mediante a apropriação viva da cultura” (PAGNI, 2014, p. 28).

vestibular e, depois, enveredar numa especialização precoce em detrimento e esquecimento de uma compreensão e visão de totalidade do mundo” (ROHDEN, 2009, p. 104). Um processo assim pensado leva ao empobrecimento cultural, pois a cultura faz o sujeito, e não o contrário.

O empobrecimento cultural leva ao processo de semiformação. O paradoxo acontece justamente pelo fato de que, apesar de terem acesso a grandes volumes de informações, muitos sujeitos vivem em uma pobreza cultural. Nas palavras de Adorno (2010), diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. Assim, a formação cultural converte-se em semiformação.

De acordo com um comentário de Mühl,¹⁶ referindo-se à teoria da semiformação em Adorno, na atualidade, há uma tentativa de imposição cultural, como se fosse única e verdadeira, a partir de interesses da sociedade capitalista e consumista. Isso tem a ver, também, com a indústria cultural, a qual encontra sua sustentação nos grandes veículos de comunicação, que, de modo geral, servem ao sistema vigente, pois o capitalismo se deu conta de que a cultura poderia ser mercantilizada.

A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo a sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado às malhas da socialização. [...] Apesar de toda a ilustração e de toda a informação que se difunde, a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual (ADORNO, 2010, p. 9).

Segundo Adorno (2010), a cultura tem a ver com a apropriação da tradição e da memória da história, contribuindo para a sua reflexão e formação, tornando os indivíduos aptos a se afirmarem como racionais, em uma sociedade racional, como livres, em uma sociedade de livres. No entanto, há uma padronização da cultura, à qual todos precisam adaptar-se. “A perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação” (ADORNO, 2010, p. 21). Nesse processo de adaptação, surge a falsa ideia de liberdade e de atividade do espírito. O que o autor chama de racionalidade vazia.

A formação, de acordo com Adorno (2010), deveria ser aquela que diz respeito ao indivíduo livre e radicado na sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. Mas o sistema capitalista, centrado na produção e

¹⁶ Em Seminário Avançado I: educação como formação, no dia 29 de abril de 2015.

no consumo, leva o sujeito à desumanização, pois lhe nega o direito ao ócio, ao tempo para o descanso, para a criatividade. O espírito da semiformação, segundo o autor, pregou o conformismo.

No entanto, como a semiformação cultural se liga, apesar de tudo, a categorias tradicionais, a que ela já não satisfaz, a nova figura da consciência sabe inconscientemente de sua própria deformação. Isso irrita e encoleriza a semicultura quem sabe do que se trata quer sempre ser em tudo um sabichão. Um slogan semiculto que viu melhores tempos é o do ressentimento, pois a própria semicultura é a esfera do ressentimento puro, mas dele acusa o que quer que ouse conservar a função de autoconhecimento. Sob a superfície do conformismo vigente, é inconfundível o potencial destrutivo da semiformação (ADORNO, 2010, p. 34).

O perfil do semiformado, segundo Dalbosco¹⁷, é aquele que, além da desapropriação cultural, não domina nem a fala nem a escrita. O núcleo da semiformação reside na ausência do domínio mínimo da escrita e da leitura. Porém, como precisa afirmar-se, de maneira geral, o semiformado desenvolve um sentimento de arrogância, fechando-se em suas verdades e em seus conceitos.

Como conclusão, é importante dizer que, na educação formal, de modo geral, o cuidado está ausente, pois o ensino adotou uma postura tecnicista e que não considera o sujeito com suas experiências e carências. Por isso, ainda de acordo com Dalbosco, a noção de cuidado tem a ver com a formação ética, com o ensino de valores, pois leva em conta a integralidade do ser humano. Essa nova postura deve permear os caminhos da educação na contemporaneidade.

2.2 A educação como experiência formativa

A sociedade contemporânea, com suas novas formas de vida, especialmente com as novas configurações do mundo urbano,¹⁸ caracteriza-se fundamentalmente pela complexidade das formas de vida e pela oferta de inúmeras possibilidades da era tecnológica, tanto de serviços como de produtos e bens de consumo, além do acesso às informações.

Segundo Dalbosco (2011), do ponto de vista social, é preciso considerar o intenso processo de urbanização, as constantes revoluções tecnológicas, a globalização e o

¹⁷ Comentário na disciplina de Pensamento Pedagógico Contemporâneo, no dia 28.05.2015.

¹⁸ O mundo urbano não compreende apenas a dimensão espacial ou territorial, mas, sobretudo, a dimensão cultural, a forma de vida. “Para responder à pergunta que é o homem que vive no mundo urbano, influenciado pelo modo de ser da cidade, da tecnologia e da sociedade de consumo, precisamos considerar que ele vive mediante uma possibilidade infinita de ofertas, tanto mercadológicas (bens materiais de consumo) quanto culturais e religiosas” (2016, p. 184).

nascimento da sociedade do conhecimento e da informação. Do ponto de vista educacional, a escola não é mais a referência exclusiva e talvez nem seja a mais importante no processo formativo das pessoas.

Diante de tais transformações e mediante novas compreensões do mundo e de formas de vida, desenvolvem-se, igualmente, novas reflexões em torno da educação e da formação do sujeito pós-moderno. Por isso o objetivo deste trabalho de oferecer uma tentativa de apresentar a proposta de uma educação enquanto processo, tendo a experiência formativa como caminho para a formação humana.

Inicialmente, é necessário lembrar a importância da filosofia, especialmente da filosofia da educação, para compreender os fenômenos educacionais e auxiliar a pensar as teorias educacionais. De acordo com Dalbosco, a filosofia da educação questiona conceitualmente a educação, problematizando e indicando caminhos, e, também, com sua reflexão, ajuda a superar dogmatismos ingênuos, tirando a pessoa da normalidade da vida.

Contudo, faz-se também necessário salientar que, nos últimos anos, houve um enfraquecimento da filosofia da educação como referencial para educação, dada a primazia da formação técnica sobre a formação humana, como resposta às exigências do mercado capitalista globalizado.

Saber as razões que explicam o enfraquecimento progressivo da filosofia da educação e qual a importância deste acontecimento são questões que deveriam interessar não só os diretamente atingidos pelas transformações, senão também os educadores em geral, sobretudo, aqueles que estão preocupados com o futuro da formação humana das novas gerações. De outra parte, a ausência visível da filosofia da educação também no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras, principalmente nas pesquisas voltadas à formação de professores, é um dos principais fatores responsáveis pela fragilidade teórica do campo educacional (DALBOSCO, 2015, p. 2-3).

A retomada da filosofia da educação torna-se, hoje, uma exigência diante da complexidade do mundo da era digital, que está exigindo novas formas de compreensão do humano em tal processo. Segundo Dalbosco (2015), filosofia e educação estão estreitamente vinculadas entre si. Essa vinculação, dada pelas noções de forma de vida e orientação de mundo, possibilita pensar a formação humana com o núcleo fundante da filosofia da educação.

A experiência formativa está intrinsecamente vinculada à experiência humana. A relação entre educação e experiência humana resulta no conceito de experiência formativa. De acordo com Dalbosco, há três ideias que dão força à experiência formativa:

- a) tem um sentido normativo, que desempenha uma dupla finalidade: de crítica ao conceito estático e autoritário de educação e ao conceito tecnicista;
- b) permite pensar a ideia de educação como processo;
- c) permite colocar a ideia de educação como processo na base da formação docente.

A noção de experiência formativa leva em consideração a ideia da autoformação, ou seja, um olhar sobre as práticas e sobre a existência. Nas palavras de Foucault, um olhar de si sobre si mesmo.

Experiência, segundo Larrosa (2014), é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, passam-se muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Ainda, segundo o autor, informação não é experiência, o excesso de informação impede a experiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrario da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa senão cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber, o que consegue é que nada lhe aconteça (LARROSA, 2014, p. 18-19).

Além disso, conforme o autor, outros fatores impedem a experiência, como o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Esses fatores, dentre outros, impossibilitam a experiência.

Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E, por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2014, p. 24).

A experiência,¹⁹ que não significa, aqui, experimento ou algo constatado *a priori*, provoca no sujeito uma transformação, ou seja, é algo a ser experimentado. Em consequência, exige uma atitude diferente, ou seja, sair da agitação do cotidiano, a fim de que, como diz Larossa (2014), algo nos aconteça ou nos toque. Isso requer uma parada para pensar, olhar,

¹⁹ A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical *periri* se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona, antes de tudo, a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em grego, há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *peirnatês*, pirata (LARROSA, 2014, p. 26).

escutar, olhar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, cultivar a arte do encontro, etc.

A correta compreensão do significado de experiência formativa, segundo Dalbosco, ajuda a evitar o risco de dois extremos: o primeiro, não cair no extremo de considerá-la apenas como experiência empírica, ou seja, não é somente aquilo que vemos, sentimos e tocamos, no âmbito dos sentidos práticos; o segundo, é preciso considerar o mundo prático, do cotidiano, mas também pensar sobre o mundo da vida, do cotidiano, de forma crítica e reflexiva. Ela não se reduz a uma experiência intelectual, mas reflexiva, vinculada à capacidade de julgar criticamente, opondo-se ao puro intelectualismo.

A experiência formativa se dá a partir do próprio sujeito, ou seja, “[...] o sujeito da experiência formativa é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e, que, ao receber lhe dá lugar [...] é, sobretudo, um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2014, p. 25).

Nesse sentido, e lavando em consideração a própria origem da palavra, é preciso pensar a experiência enquanto risco, incerteza, provação, estranhamento. Segundo Pagni (2014), nessa primeira designação, experiência opõe o seu caráter de incerteza de risco e de indeterminação ao seu significado de concretude, de caminho seguro e determinado, como experimento científico. Aceitar passar pelo risco das incertezas e das provações exige o abandono dos conceitos pré-estabelecidos e dos dogmatismos.

Ainda conforme Pagni, faz-se necessária a distinção entre os termos gregos *empeiria* e *pathos*. *Empeiria* tem a ver com a sensação crua, não reflexiva, ou seja, apenas aquilo que se vê e se sente. O que não se vê e não se sente não é visto como experiência. Assim, só tem sentido aquilo que se vê e se faz, tendo a necessidade da instrumentalização. *Pathos* significa algo que sucede, no sentido de algo que alguém sofre ou suporta, com uma dimensão passiva e indeterminável. É algo que acontece sem que se possa controlar.²⁰ “A experiência pode nos sobrevir sem que a busquemos ou a desejemos” (JAY apud PAGNI, 2014, p. 24).

A noção de experiência formativa está associada também à ideia de *Bildung*,²¹ que significa a formação cultural de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: é a partir do horizonte da arte que se determina, na maioria das vezes, *Bildung*. Sobretudo, a palavra alemã

²⁰ Segundo um comentário de Dalbosco, *pathos* está ligado à “tragédia grega”, que, melhor do que ninguém, trabalhou a ideia do sofrimento humano.

²¹ A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, cultura, e pode ser considerada o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*, imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo (BERMAN, 1984, apud SUAREZ, 2005, p. 193).

tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo (BERMAN, 1984, apud SUAREZ, 2005, p. 193).

Segundo Flickinger (2009), o conceito de formação hoje considerado clássico remete a ideias vinculadas às noções de *paideia* e *Bildung*. A primeira traz consigo uma forte conotação ética e a segunda, uma conotação de formação máxima, integrada ao todo do ser humano. Por isso, dada a ausência de tais conotações na educação contemporânea, a necessidade da retomada da concepção de formação como diretriz para o processo educativo.

A noção de *Bildung*, historicamente, passou por várias compreensões, sempre assumindo, conforme Hermann (2009), um significado próximo do de cultura e do modo como o homem desenvolve suas disposições e capacidades naturais, ou seja, tem uma dimensão objetiva, que se refere à cultura no sentido mais amplo, e uma dimensão subjetiva, no sentido de uma apropriação individual da substância objetiva da cultura.

De acordo com o pensamento de Pagni (2014), há uma dupla origem da *Bildung*:

Poderíamos sustentar que, por um lado, a categoria iluminista de *Bildung* pressupõe uma forma dada *a priori* pela razão e descoberta por outrem, em virtude de sua superioridade intelectual e de sua autoridade moral para alcançá-la, com o objetivo de garantir a transmissão dos bens culturais acumulados – constitutivos da tradição – e da moralização necessária à vida social – própria da civilidade – àqueles que ainda não os adquiriram e, por isso, por eles (em)formados em instituições como a escola. Por outro lado, sua categoria *romântica* supõe o encontro do indivíduo com certa interioridade, imanente à vida e à qual ilumina mediante a apropriação dos produtos da cultura espiritual, para que, ao descobrir seu modo de ser, possa se constituir como pessoa, começando pela formação do próprio gosto ate culminar em sua integralidade como sujeito moral e político (PAGNI, 2014, p. 28).

Ainda, segundo o autor, a educação moderna apoiou-se na primeira compreensão da categoria de formação humana. Assim, coube à escola a função, de certa forma moralizante, de transmitir a cultura das gerações mais velhas para as mais novas. A categoria iluminista, tendo a primazia da autoridade e da racionalidade, em detrimento da categoria do cultivo interior e da liberdade, levou ao esvaziamento da experiência. E mais, com o abandono, a experiência como parte do processo de conhecimento, juntamente com a promessa de liberdade e de emancipação que a razão moderna pressupôs, resultou na tendência de desprestigiar a experiência entre os saberes e as práticas educativas (PAGNI, 2014, p. 29).

Na tradição da *Bildung*, há um aspecto que vai além da razão *a priori*, os sentimentos. Conforme Dalbosco, a razão não pode ser reduzida ao ato cognitivo, mas também se refere à sensibilidade, ao que passa pelo coração. Sendo assim, não é possível vincular a noção de formação só com a razão, sendo necessária a busca do equilíbrio entre um e outro.

Trata-se, dessa forma, de buscar inspiração epistemológica na categoria iluminista, mas também traços da categoria romântica da formação, pois,

Valoriza a experiência como modo de conhecer o mundo e a si mesmo, que, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, requer o emprego das faculdades sensíveis e da imaginação, assim como a sensibilidade e a razão no julgamento empreendido sobre os resultados e a utilidade dos saberes produzidos. Por esse motivo, nessa apropriação pedagógica da acepção romântica da formação, a experiência é privilegiada como um método de aquisição desses saberes, devendo ser cultivados até certa idade, no processo de formação do sujeito, a fim de que, no momento do desabrochar de suas faculdades intelectuais, passe a administrá-los inteligentemente e refleti-los conscientemente, para melhor conduzir a sua vida (PAGNI, 2014, p. 32).

A sociedade contemporânea, no entanto, não tem oferecido elementos suficientes para o desencadear de um processo formativo que possibilite a experiência como caminho para a transformação do eu. Isso se dá pelo fato de haver demasiada preocupação com uma formação profissional e técnica, que responda às exigências do mercado. Por conta disso, como ensina Flickinger (2009), há uma tendência de ressaltar a dinâmica da modernização das sociedades e de seus impulsos de submeter os indivíduos à lógica intrínseca ao capitalismo globalizado.

A tendência tecnicista impossibilita a experiência, pois a preocupação central é a profissionalização. No pensar de Adorno (2010), ninguém se profissionaliza conhecendo apenas o específico de sua área de atuação, sendo necessária a formação cultural, como antítese à semiformação socializada.

Em tempos de sociedades complexas, a educação enquanto processo formativo, que leva à transformação do sujeito, exige uma postura de abertura em relação aos outros e, também, ao mundo. Não acontece diálogo na arrogância, por isso a necessidade da humildade para o diálogo com o outro, com o diferente, com os outros conhecimentos e com as outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, o pensamento pedagógico contemporâneo desafia e, ao mesmo tempo, exige que a educação seja um espaço de formação que contemple a experiência humana, como caminho para a experiência formativa. Ou seja, não há como pensar em uma educação que não toque, que não transforme o sujeito. Não há formação sem autoformação. No dizer de Dalbosco (2015), a educação só tem sentido se a pessoa chega de um jeito e sai de outro, ou seja, quando há transformação. Assim, só será capaz de fazer uma autêntica experiência formativa aquele que conseguir pensar a partir de si mesmo, levando em consideração a ambiguidade da experiência.

3 HERMENÊUTICA DE SI E ESPIRITUALIDADE EM FOUCAULT

O capítulo anterior trouxe alguns aspectos históricos da realidade da educação brasileira, levando consideração as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos tempos e suas consequências para a educação na contemporaneidade. Dentre as diversas constatações, destacou-se a tensão entre os projetos de uma educação técnica e conteudística em detrimento da educação enquanto formação, levando em consideração o ser humano enquanto sujeito humano.

Neste sentido, um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade é a retomada da questão da espiritualidade como um elemento constitutivo do ser humano. A espiritualidade em seu sentido mais amplo, “continua ainda ligada diretamente à pergunta pelo modo de como quero conduzir a minha vida e, mais precisamente, com o questionamento sobre se o modo como estou conduzindo a minha vida é o mais apropriado” (DALBOSCO, 2016, p. 201).

O objetivo deste capítulo é apresentar a noção de espiritualidade no contexto das novas formas de vida, na sociedade da informação e do conhecimento, e seu significado para a educação das novas gerações.

A noção de espiritualidade, nas sociedades complexas, apresenta-se de forma diversificada, tanto no viés da teologia quanto da filosofia. Por isso, a opção metodológica deste trabalho será de apresentar, inicialmente, uma reflexão sobre a compreensão da espiritualidade na visão teológica para, posteriormente, abordar o tema no viés da filosofia, sendo essa a opção principal deste estudo.

A justificativa para a escolha dessa abordagem está no fato de que, de modo geral, o termo espiritualidade, no senso comum, é apreendido e compreendido a partir do campo teológico, o que dificulta sua correta compreensão no mundo da educação, com contextos de diversidades de pensamentos, de culturas e de vivências da religiosidade.

3.1 A noção de espiritualidade na perspectiva teológica

Historicamente, sobremaneira no ocidente,²² com forte influência da cultura europeia e com grande incidência de populações oriundas de uma formação com traços marcantes da religiosidade popular,²³ a reflexão sobre a espiritualidade esteve, basicamente, sob a responsabilidade da teologia. Por isso, será necessário contextualizar o ambiente formativo da região, a fim de compreender tal influência e predominância.

O fato é que, por muito tempo, as igrejas, particularmente a Igreja Católica Romana, exerceram forte influência nas comunidades da região, seja pela origem cristã da maioria dos imigrantes, seja pela precariedade das formas de comunicação e de transmissão de informações.

Num contexto onde os meios de comunicação estavam pouco desenvolvidos, não havia muitos livros à disposição e a circulação de informações era precária; o padre e o religioso representavam o núcleo da formação cultural existente. Por meio deles as pessoas da “colônia” tinham acesso ao mundo mais culto, a tudo aquilo que ocorria fora de suas limitações geográficas. Eram eles que faziam chegar no mundo rural a pouca notícia impressa na época, tanto pelo jornal mensal, como pelos poucos livros existentes e, naturalmente, pela Bíblia [...]. A estrutura organizacional da Igreja, por meio da Capela, Paróquia e Diocese, constituía-se no centro de formação cultural das pessoas, moldando seu comportamento e definindo seus destinos. Mesmo as práticas culturais ocorridas na intimidade das famílias, sem a presença do vigário, como os serões semanais entre os italianos, também tinham como pano de fundo implícito a tradição religiosa cristã veiculada, principalmente, pela Igreja católica (DALBOSCO; CASAGRANDA, 2016, p. 58).

Sem dúvidas, bem ou mal, tais práticas possibilitaram às famílias, particularmente às mais desprovidas de recursos, manterem-se atualizadas, de acordo com as possibilidades da

²² Toma-se como referência a região do Alto Uruguai gaúcho, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. De acordo com Piran: “O Alto Uruguai Gaúcho é uma denominação de uso frequente atribuída a um espaço cuja identidade advém de um conceito da Geomorfologia Fluvial ao se referir ao curso superior de um rio (neste caso, o rio Uruguai). Como toda a abrangência de um elemento do quadro natural, seus limites são imprecisos. Genericamente, contudo, pode-se considerar o espaço contido entre: o Rio Uruguai ao Norte (divisa com Santa Catarina); a transição de um relevo mais acidentado para ondulações mais suaves ao Sul; o Rio Inhanadava (dos Índios) a Leste; e o rio da Várzea a Oeste. [...] O mesmo sujeito delimita de forma diferente a abrangência territorial de acordo com o setor de sua atuação. É o caso do governo estadual do RS que, por exemplo, para fins de Planejamento do Desenvolvimento Regional criou o CREDENOR (Conselho Regional de Desenvolvimento do Norte) com 32 municípios; para fins educacionais possui a 15ª Coordenadoria Regional de Educação, com abrangência de 41 municípios, incorporando 9 municípios do COREDE Nordeste; na saúde, a 11ª Coordenadoria com 33 municípios sendo dois do COREDE Médio Alto Uruguai. [...] Com base nos censos demográficos do IBGE, a população da região passou a ser majoritariamente urbana desde 2000 e, em 2010 atingiu um percentual pouco superior a 65%, com destaque para Erechim onde o percentual é de 93%. Por município da 11ª CRS, a grande concentração populacional está em Erechim (hoje com 102.000 habitantes segundo o IBGE), correspondendo a 44% da população total. Seguem-se Getúlio Vargas com 16.509 e Nonoi, com 12.074. Os demais 30 municípios possuem menos de 10.000 habitantes cada, sendo que 18 municípios têm população inferior a 5.000” (2015, p. 53-64).

²³ Com destaque ao cristianismo, que marcou, e ainda marca, a formação religiosa do povo da região.

época, o que motivou, posteriormente, a sua organização em torno da busca de melhores condições de vida.

A influência religiosa norteou também o processo educativo das escolas da região, pelo fato de haver uma forte ligação entre a comunidade local e a comunidade escolar (professores, alunos, pais, etc.). Dalbosco e Casagrande (2016) destacam que, do ponto de vista cultural/educativo, nas sociedades tradicionais, não se concebia a ausência de três instituições, fixas e inquestionáveis, sendo elas: família, igreja e escola. Nelas, o pai, o professor e o padre eram as maiores autoridades normativas:

Aos pais cabia a tarefa de zelar pela ordem e pelo bom funcionamento da família e isso significava inserir desde cedo os filhos no trabalho, enviá-los à escola e assegurar para que frequentassem o catecismo e o culto dominical na Igreja. Seria impossível imaginar, naquele contexto, uma sociedade funcionando sem a presença da família constituída tradicionalmente pelo marido, mulher e filhos (DALBOSCO; CASAGRANDE, 2016, p. 58).

Além disso, havia poucas possibilidades de estudos, dada a precariedade das condições de acesso à escola. Segundo Dalbosco e Casagrande (2016), a vida profissional de quem vivia na colônia alicerçava-se no trabalho da roça, e o desejo dos filhos era o de continuar a profissão dos pais. O estudo, normalmente, estendia-se até a quarta série primária, e muitos nem conseguiam concluí-la.

Por isso, uma das formas de continuar os estudos era por meio da educação oferecida pela Igreja:

[...] o caminho mais natural era ingressar no Seminário ou na Congregação religiosa. Desse modo, a Igreja, por meio do Seminário, tornava-se uma força impulsionadora também da formação profissional das futuras lideranças locais, uma vez que grande parte dos estudantes que ingressavam no Seminário, não permanecendo nele, concluíam seus estudos formando-se em outras profissões. Alguns deles retornavam aos seus municípios de origem, tornando-se aí fortes lideranças locais (DALBOSCO; CASAGRANDE, 2016, p. 59-60).

De acordo com Dalbosco (2011), o pensamento cristão marcou decisivamente a cultura ocidental. Sendo que a teologia embasou não só a relação entre religião e política, mas também a relação entre religião e educação.

Não podemos esquecer que durante muito tempo o trabalho educativo foi delegado exclusivamente à Igreja e, especialmente, às congregações religiosas. Em séculos anteriores, tal influência salta aos olhos. O exemplo mais papável que me ocorre refere-se à formação de Immanuel Kant, no império prussiano do século XVIII. O sistema educacional da época, tanto escolar como universitário, estava profundamente influenciado pela religião e pela teologia: na escola, a catequese, a oração, o estudo sistemático da Bíblia eram parte indispensável das disciplinas do currículo que o aluno deveria aprender. Dava-se ênfase no estudo do grego, hebraico e latim, como forma de preparar o aluno para o futuro estudo da filosofia e, principalmente, da teologia. Na universidade, por exemplo, na cidade de Königsberg, por volta de 1742, quando Kant ingressa na Albertina – a maior e mais renomada universidade do império prussiano oriental –, a Faculdade de Teologia era a mais importante, superior ao direito e à medicina e, por isso, continha mais professores, os quais também eram mais bem remunerados do que os outros (DALBOSCO, 2011, p. 6).

As características da sociedade tradicional da região mostram o porquê da compreensão da noção de espiritualidade a partir do campo teológico. Sendo assim, parece oportuno apresentar a noção de espiritualidade no enfoque teológico, possibilitando uma correta compreensão e, ao mesmo tempo, a distinção e as aproximações entre os enfoques teológico e filosófico.

O conceito de espiritualidade não é exclusivo da religião cristã,²⁴ nem apenas de grupos religiosos, mais do que nunca, ele é usado também em outros espaços, não necessariamente de cunho religioso.²⁵ Como resultado, há as inúmeras formas de definições do termo, bem como as suas diversas formas de compreensão.

De acordo com Sheldrake (2005), as definições de espiritualidade buscam transcender as suposições de tradições religiosas específicas. O modo de entender a definição de “espiritualidade” depende de perspectivas religiosas específicas:

Em termos cristãos, “espiritualidade” diz respeito a como as pessoas se apropriam de modo subjetivo de crenças tradicionais sobre Deus, a pessoa humana, a criação e seu inter-relacionamento, e então as expressam na adoração, nos valores básicos e no estilo de vida. Assim, a espiritualidade é o todo da vida humana, visto em termos de uma relação consciente com Deus, em Jesus Cristo, por meio da morada interior de espírito e dentro da comunidade dos crentes. Como campo de estudo, a “espiritualidade” examina essa dimensão da existência humana a partir de uma variedade de pontos de vista dos quais o teológico, o histórico e o fenomenológico são os mais comuns (SHELDRAKE, 2005, p. 53).

O termo espiritualidade vem do latim *spiritus*, que significa espírito. Assim, conforme Fiores e Goffi (1989), a espiritualidade é entendida como a vida segundo o espírito. É uma

²⁴ Existem muitas formas de manifestação da religiosidade. “Todas as religiões são mensagens de salvação que procuram responder às questões básicas o ser humano” (Hans Küng).

²⁵ “A história tem mostrado exemplos de pessoas que não aceitando nenhuma das várias tradições religiosas conhecidas, marcaram pelo inconformismo, garra e vibração na superação de situações pessoais e sociais muito difíceis, mostrando caminhos de uma espiritualidade não religiosa” (VASCONCELOS, 2006, p. 32).

correta compreensão do termo deve partir da compreensão de que o espiritual é uma dimensão humana. A dimensão espiritual não pode ser pensada separadamente das demais dimensões inerentes à constituição do ser humano.

O conceito de espiritualidade tem íntima ligação com a experiência humana. Em estudos realizados por Rudolf Otto, no início do século XX, constatou-se que em todas as religiões há um elemento semelhante, a experiência religiosa, que teria elementos bastante semelhantes em todas. Além disso,

[...] todas as religiões tinham como base a experiência tremenda de um misterioso e intenso fascínio diante de certas realidades, ritos, acontecimentos, que se apodera fortemente do ser humano por anunciar a presença de algo que transcende a realidade normalmente percebida no cotidiano da existência e que tem grande capacidade de transformar a vida (VASCONCELOS, 2006, p. 30).

Dessa forma, espiritualidade é o que transcende as realidades da vida humana, ou seja, a transcendência.²⁶ Conforme Boff (2002), espiritualidade vem de “espírito”, por isso, para entender o espírito, é preciso desenvolver uma concepção de ser humano de forma integrada e globalizante, superando o dualismo corpo e alma. Para uma melhor compreensão dessa dimensão, apresentam-se as diferentes visões de espiritualidade que predominam no imaginário popular e, ao mesmo tempo, a sua correta compreensão.

a) Visão convencional de espiritualidade

Nessa concepção, espiritualidade aparece com um caráter mais intimista, em uma relação vertical entre o ser humano e Deus.

Significa cultivar uma parte do humano, o espírito, pelo silêncio, através da meditação, da concentração, do apaziguamento das paixões, da interiorização, do encontro consigo mesmo e com Deus. Essa diligência, implica um certo distanciamento da dimensão da matéria ou do corpo, das preocupações do cotidiano e da vida profissional. Espiritualidade constitui uma tarefa, seguramente importante, mas ao lado de outras mais. Temos a ver com uma parte e não com uma totalidade do ser humano (BOFF, 2002, p. 52).

²⁶ De acordo com Boff (2002), transcendência refere-se a uma dimensão, não imediatamente percebida, da realidade concreta, material e empírica. Algo presente, mas nem sempre revelado, na experiência histórica do ser humano. A transcendência não é um conceito necessariamente religioso. Já conforme Vasconcelos (2006, p. 32), a transcendência refere-se à dimensão de abertura e força do ser humano, de romper barreiras, de superar proibições e de ir além de todos os limites. É essa abertura e atração pelo infinito em seres tão marcados pela limitação. Abertura que os torna sempre insatisfeitos e protestantes. Essa insatisfação sem fim, presente no humano, é a fonte de sua grandeza.

Essa forma de compreensão da espiritualidade não condiz com a forma de vida, particularmente na contemporaneidade, em uma sociedade altamente acelerada em seus processos histórico-sociais e na agitação do cotidiano para responder aos compromissos de um mundo da tecnologia da comunicação e da informação. O cultivo da espiritualidade, nessa concepção, e de acordo com Boff, obriga a buscar lugares em que se encontre as condições para tal, como silêncio, calma, paz, etc. De acordo com o autor, essa concepção não é errônea, já que contém muitas verdades, porém, é reducionista.

b) Visão holística de espiritualidade

Essa concepção de espiritualidade enfatiza o ser humano enquanto totalidade complexa, ou seja, tudo se encontra articulado. Como afirma Boff (2002), essa complexidade significa que o ser humano não é simples, mas, sim, a sinfonia de múltiplas dimensões que coexistem e se interpenetram. Por isso, refere-se a três dimensões importantes, que ocorrem sempre juntas e articuladas entre si: a exterioridade, a interioridade e a profundidade.

Por exterioridade humana compreende-se a dimensão corporal (corpo) do ser humano, nas suas relações com o universo, com a natureza, com a sociedade, com os outros e com sua própria realidade do cotidiano:

Somos seres humanos que interagem com a natureza pelo trabalho e pelo cuidado. O resultado dessa interação é a cultura em diferentes expressões no espaço e no tempo. Todas (essas) dimensões estão presentes em nossa dimensão de corpo. Mas bem entendido: corpo como o ser humano todo inteiro, vivo, dotado de inteligência, de sentimento, de compaixão, de amor e de êxtase enquanto se relaciona para fora e para além de si mesmo, com a totalidade de seu mundo exterior (BOFF, 2002, p. 53).

A dimensão da exterioridade possibilita a compreensão do ser humano como um conjunto de dimensões, todas importantes e necessárias para a realização humana.

De outro modo, a dimensão da interioridade humana diz respeito à sua mente, ou seja, tudo o que é voltado para dentro da pessoa e que diz respeito ao seu universo interior. Segundo Boff, além de seres vivos, os seres humanos apresentam-se como seres de complexidade, em que irrompe a consciência e a espiritualidade, por isso constituem-se como seres éticos e responsáveis. A interioridade “é também chamada de mente humana. Mais uma vez ‘mente’, bem entendida como a totalidade do ser humano voltado para dentro, captando seu dinamismo interior e também as ressonâncias que o mundo da exterioridade provoca dentro dele” (BOFF, 2002, p. 54).

Por fim, a dimensão da profundidade humana tem a ver com o espírito, ou seja, o ser humano tem uma profundidade, uma vida espiritual. Nesse sentido, tem capacidade de captar o que está além do que vê, pois escuta, pensa e ama com os sentidos da exterioridade e da interioridade, isso se dá pela profundidade, pelo espírito.

O ser humano coloca questões fundamentais que estão sempre presentes: de onde viemos? Para onde vamos? Como devemos viver? Como preservar o mundo que nos sustenta? Quem somos nós e qual a nossa função no conjunto dos seres? Que podemos esperar desta vida mortal e qual nome dar ao mistério que subjaz a todo o universo e que reluz em cada coisa à nossa volta? Ao balbuciar respostas a estas questões vitais, captamos valores e significados e não apenas contamos fatos e enumeramos acontecimentos (BOFF, 2002, p. 55).

Nessa dimensão, as coisas não apenas acontecem, mas passam a ter um significado, um caráter simbólico e, por isso, alimentam a profundidade humana, o espírito.

c) Espiritualidade como dimensão antropológica

A noção de espiritualidade na perspectiva antropológica concebe o ser humano na sua totalidade. Assim sendo, segundo Boff (2002), a espiritualidade consiste em colocar questões fundamentais e captar a profundidade do mundo, de si mesmo e de cada coisa. Tem a ver com o sentido da vida.

Espírito não é uma parte do ser humano. É aquele momento pleno de nossa totalidade consciente, vivida e sentida dentro de outra totalidade maior que nos envolve e nos ultrapassa: o universo das coisas, das energias, das pessoas, das produções histórico-sociais e culturais. Pelo espírito captamos o todo e a nós mesmos como parte e parcela desse todo, [...]. O espírito nos permite fazer uma experiência. A experiência é de que estamos ligados e religados uns aos outros e a todos à totalidade e à sua Fonte Originante (BOFF, 2002, p. 56).

Nesse sentido, a espiritualidade é compreendida como a capacidade que o ser humano tem de dialogar com o seu profundo, respondendo aos apelos da sua interioridade, buscando a harmonia. Assim, o espírito possibilita um encontro, uma experiência com a Fonte Originante.²⁷

Espiritualidade, segundo Boff, não consiste só em saber das coisas, mas vivenciá-las, fazer a experiência. Por isso é entendida como um modo de ser, uma atitude base a ser vivida em cada momento e em toda circunstância.

²⁷ Na perspectiva cristã, a Fonte Originante é Deus.

A pessoa que criou espaço para a profundidade e a para a espiritualidade mostra-se centrada, serena e pervadida de paz. Sabe-se habitada por um Maior que não é um juiz perseguidor, mas uma Fonte irradiante de ternura e de amor. Irradia vitalidade e entusiasmo, porque carrega Deus dentro de si. [...]. Essa espiritualidade tão esquecida e tão necessária é condição para uma vida integrada e singelamente feliz porque nenhum obstáculo, nenhuma doença, nem a própria morte destrói definitivamente o Sentido profundo e amoroso que tudo pervade e plenifica o coração (BOFF, 2002, p. 58).

Portanto, enquanto modo de ser, como atitude de vida, a espiritualidade permite que o ser humano seja pensando na sua totalidade e no conjunto das suas relações, com os outros e com o mundo, na busca de um sentido para a sua vida, a partir da experiência e do encontro com o profundo, na sua interioridade. Como descreve Vasconcelos (2006), o desenvolvimento da espiritualidade consiste no cultivo da arte do contato sistemático com o eu profundo.

Concluindo, reafirma-se a necessidade da compreensão da espiritualidade em seu sentido religioso, dada a relevância do tema, bem como sua compreensão nos diferentes espaços, inclusive educacionais. Até aqui, procurou-se esse esclarecimento para, a seguir, compreender a espiritualidade na perspectiva da filosofia.

3.2 O cuidado de si no último Foucault

Na sequência, pretende-se apresentar uma proposta de reflexão sobre o cuidado de si foucaultiano, tendo como base os últimos escritos de Foucault, particularmente no curso proferido no Collège de France, em 1982, com o título *A hermenêutica do sujeito*.

Segundo Peters e Besley, a retomada do pensamento de Foucault nos ambientes acadêmicos, nos últimos anos, revela que “[...] talvez hoje sejamos mais sensíveis às valências do contexto cultural e menos propensos a ostentar nossos comprometimentos ideológicos como ‘verdades’” (2008, p. 13). A contemporaneidade está exigindo uma nova postura dos indivíduos em relação às grandes questões emergentes, de modo particular, diante das diversidades de formas de vida na sociedade. Inicialmente, é importante destacar as mudanças na forma de pensar e, conseqüentemente, a reformulação dos escritos de Foucault ao longo de sua trajetória de vida.

De acordo com Peters e Besley (2008), Foucault constantemente remodela sua posição, e seu pensamento muda e evolui. Na verdade, ele estava sempre reformulando o que via como seu próprio projeto. Por esse motivo, as obras de Foucault podem ser divididas, ou apresentadas, em quatro estágios: “Um estágio heideggeriano (tipificado pelo estudo da loucura e da razão), um estágio arqueológico ou quase estruturalista (caracterizado pela *The*

*archeology of knowledge*²⁸ e *The order of thing*), um estágio genealógico e, finalmente, um estágio ético” (DREYFUS e RABINOW, 1982, apud PETERS e BESLEY, 2008, p. 16).

As mudanças no pensamento de Foucault demonstram, e isso é fundamentalmente importante no processo formativo, a abertura do pensador pelo aprimoramento de suas reflexões a partir do objeto de conhecimento.

Em uma entrevista concedida a Paul Rabinow e Hubert Dreyfus, em 1983, um ano antes de sua morte, Foucault confessou que a sua real busca

[...] não era uma investigação do poder, mas, antes, a história das maneiras pelas quais os seres humanos se constituem como sujeitos, um processo que envolvia as relações de poder como aspecto integral da produção de discursos voltados às verdades. Meu objetivo tem sido o de criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornam sujeitos. Minha obra tem lidado com três modos de objetificação que transformam os seres humanos em sujeitos. O primeiro, são os modos de questionamento que tentam atribuir a si próprios o status de ciência. Na segunda parte de minha obra, estudei a objetivização do sujeito no que se poderia chamar de “prática da divisão”. Finalmente, tenho buscado estudar – é meu trabalho atual – a maneira pela qual o ser humano transforma a si mesmo em um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que é o tema central de minha pesquisa (RABINOW e DREYFUS, 1982, apud PETERS; BESLEY, 2008, p. 17).

Segundo Peters e Besley (2008), o pensamento de Foucault foi influenciado por suas leituras tanto de Nietzsche quanto de Heidegger. Em decorrência disso, passou “a enfatizar e desvelar as relações conceituais e históricas entre as noções de verdade, poder e subjetividade em suas investigações genealógicas” (2008, p. 17). De modo particular, a obra de Nietzsche possibilitou a Foucault uma nova forma de pensar e conceber a relação entre poder e desejo no processo de autoconstituição do sujeito humano, diferenciando-se do marxismo, que enfatizava o poder, e do freudismo, com sua primazia ao desejo.

Esse direcionamento do pensamento de Foucault tem despertado o interesse na geração atual de estudiosos, particularmente na área educacional. O pensamento de Foucault incorpora-se no campo pedagógico brasileiro por meio de diversas teorizações.

A obra de Foucault, como ensinam Peters e Besley (2008), oferece uma compreensão dos sujeitos envolvidos na educação, professores, alunos, estudantes, particularmente pelas reflexões em torno da história da subjetividade e de uma investigação genealógica, permitindo aos teóricos da educação um melhor entendimento dos efeitos da educação.

²⁸ Esta obra foi traduzida para a língua portuguesa: FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

Os estudos de Foucault sobre a educação oferecem ferramentas de análise que inspiram abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma vasta gama de tópicos: genealogias de alunos, estudantes, professores e conselheiros/orientadores; as construções sociais das crianças, a adolescência, a juventude; epistemologias sociais da escola em formas institucionais mutantes, bem como estudos sobre o surgimento das disciplinas e de sua relação com os regimes de disciplina e punição (PETERS; BESLEY, 2008, p. 20).

O tema do cuidado de si foucaultiano ressurgiu com força no campo educacional contemporâneo, como uma forma de contraposição à acentuada valorização da formação técnica em detrimento da formação humana.

No curso ministrado no Collège de France, em 1982, com o título *A hermenêutica do sujeito*, Foucault toma como ponto de partida a noção de cuidado de si, como tradução do grego *Epiméleia heautoû*, que é o cuidado de si, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 5).

Foucault chama atenção para o paradoxo entre as noções de *Epiméleia heautoû* (cuidado de si) e a famosa prescrição délfica do *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Por isso, no início do seu curso, faz uma distinção entre os dois termos:

Quando este preceito délfico, *o gnôthi seautón*, aparece na filosofia, no pensamento filosófico, a aparece, como sabemos em torno do personagem de Sócrates [...], e está, algumas vezes, e de maneira muito significativa, acoplado, atrelado ao princípio do “cuida de ti mesmo” (*Epiméleia heautoû*). Eu disse “acoplado”, “atrelado”. Na verdade não se trata totalmente de um acoplamento. Em alguns textos [...], é bem mais como uma espécie de subordinação relativamente ao preceito de cuidado de si que se formula a regra “conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2006, p. 7).

O “conhece-te a ti mesmo” aparece com uma estreita ligação com o “cuidado de si mesmo”, e, segundo Foucault (2006), em alguns textos, aparece como uma aplicação da regra geral: “[...] é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidados contigo mesmo” (2006, p. 7). É nesse âmbito que aparece a formulação da regra “conhece-te a ti mesmo”.

É fundamental compreender que, durante sua vida,²⁹ Sócrates procurou incentivar os seus conterrâneos a ocuparem-se e a terem cuidados consigo mesmos. E mesmo diante de seus acusadores e de seus juízes, Sócrates permaneceu firme no seu propósito de vida. Ele foi censurado pela forma de vida que levava, e, segundo seus acusadores, “dela deveria ter vergonha” (FOUCAULT, 2006, p. 8).

²⁹ Importante destacar a Apologia de Sócrates, no texto de Platão.

A acusação, se quisermos, consiste em dizer: não sei muito bem o que fizeste de mal, mas confessa que, de todo modo, é vergonhoso ter levado uma vida tal que agora te encontres diante dos tribunais, que agora estejas sob o golpe de uma acusação, que agora corras o risco de seres condenado e, até mesmo talvez, condenado à morte. Para alguém que levou um certo modo de vida, que não sabe bem qual foi, mas tal que se arrisca a ser assim condenado à morte após um julgamento como este, afinal, não há nisto algo de vergonhoso? Ao que Sócrates responde que, ao contrário, está muito orgulhoso de ter levado esta vida e que, se alguma vez lhe pedissem que levasse outra, recusaria. Diz ele: estou tão orgulhoso de ter levado a vida que levei que mesmo se me poupassem indulto não a mudaria (FOUCAULT, 2006, p. 8).

No trecho citado, percebe-se que, mesmo correndo o risco de ser condenado à morte, Sócrates demonstrou convicção em torno da vida que levava, afirmando em sua defesa: “[...] ocupai-vos com tantas coisas, com vossa fortuna, com vossa reputação, não vos ocupais com vós mesmos” (2006, p. 8).

Foucault destaca que a atitude de Sócrates é de quem incita os outros a se ocuparem consigo mesmos. Usa, para tanto, a metáfora do tavao,³⁰ dizendo que o “cuidado de si é uma espécie de agulhão que dever ser implantada na carne dos homens, cravado na sua existência, e se constitui um princípio de agitação, um movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2006, p. 11). Sócrates é caracterizado por Foucault como o “homem do cuidado de si”, pois “interpelava os jovens na rua e lhes dizia: ‘é preciso de cuideis de vós mesmos’” (2006, p. 11).

Depois da breve descrição sobre a relação entre a *Epiméleia heautoû* e o *gnôthi seautón* e sobre a figura de Sócrates, como um homem preocupado com o cuidado de si, parece oportuno apresentar alguns elementos importantes da *Epiméleia heautoû* oferecidos por Foucault, na *Hermenêutica do sujeito*.

Inicialmente, *Epiméleia heautoû* apresenta-se como uma atitude, “um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. É uma atitude para consigo mesmo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2006, p. 14). Em segundo lugar, é considerada como uma forma de atenção, de olhar, pois “[...] cuidar de si mesmo implica em converter o olhar do exterior, dos outros, do mundo, para si mesmo. O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que que se passa no pensamento” (2006, p. 14).

Em terceiro lugar, a noção de *Epiméleia* “também designa algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo mesmo, ações pelas quais nos assumimos, nos purificamos,

³⁰ Inseto que persegue os animais, pica-os e os faz correr e agitar-se (FOUCAULT, 2006, p. 11).

nos transformamos e nos transfiguramos” (2006, p. 14). Ou seja, não é apenas uma ação ou certa atenção voltada a si mesmo, mas um exercício, uma prática sobre si mesmo.

Enfim, como a noção de Epiméleia heautoû, temos todo um corpus definido, uma maneira de ser, uma atitude, formas de reflexão, práticas que constituem uma espécie de fenômeno extremamente importante, não somente na história das representações, nem somente na história das noções ou das teorias, mas na própria história da subjetividade, ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2006, p. 15).

O preceito do cuidado de si, ao longo da história da humanidade, por vezes, foi deixado de lado. Segundo Foucault, em detrimento desse princípio, valorizou-se com maior intensidade o “conhece-te a ti mesmo”, particularmente na filosofia ocidental. Contudo,

Ao longo dos textos de diferentes formas de filosofia, de diferentes formas de exercícios, práticas filosóficas ou espirituais, o princípio do cuidado de si foi formulado, convertido em uma série de fórmulas como “ocupar-se consigo mesmo”, “ter cuidados consigo”, “retirar-se em si mesmo”, “recolher-se em si”, “sentir prazer em si mesmo”, “estar em si como numa fortaleza”, “cuidar-se” ou “prestar culto a si mesmo”, “respeitar-se”, etc. (FOUCAULT, 2006, p. 16).

Tais formulações, no entanto, nem sempre corresponderam ao verdadeiro sentido do cuidado de si. Conforme Foucault (2006), muitas soam como uma espécie de desafio e de bravata, uma vontade de ruptura ética, uma espécie de dandismo moral, e como a expressão um pouco melancólica e triste de uma volta do indivíduo sobre si, sem uma preocupação com o coletivo.

Para Foucault, ao mesmo tempo em que o preceito do cuidado de si “sempre tem um sentido positivo, jamais negativo” (2006, p. 17), a falta de uma correta compreensão dessa tarefa levou a humanidade a viver, em vários períodos da história, particularmente no Ocidente, práticas morais rigorosas e austeras, como resultado da compreensão do cuidado de si de forma egoísta, demasiadamente voltada para si mesmo.

No entanto, em outras fases da história, o cuidado de si, sob a forma do rigor moral, foi retomado pela moral cristã e também pela moral não cristã moderna. De acordo com Foucault,

[...] foram reaclimatadas, transpostas, transferidas para o interior de um contexto que é o de uma ética geral do não-egoísmo, seja sob a forma cristã de uma obrigação de renunciar a si, ou seja sob a forma moderna de uma obrigação para com os outros – quer o outro, quer a coletividade, quer a classe, quer a pátria, etc. (2006, p. 17).

Tais paradoxos no interior da história, sem dúvida, fizeram com que o tema do cuidado de si fosse desconsiderado e, por vezes, até esquecido pelos historiadores. Para Foucault (2006), além desses paradoxos, outro fator que contribuiu decisivamente para o esvaziamento e esquecimento do tema do cuidado de si é o que ele chama de “momento cartesiano”. Segundo ele, o momento cartesiano “atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *Epiméleia heautoû* (cuidado de si)” (2006, p. 18).

O momento cartesiano, de acordo com Foucault, requalificou filosoficamente o *conhece-te a ti mesmo*:

Instalou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico – a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível. É, portanto, ao conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano. Além disso, colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso a ser, era este conhecimento de si mesmo (não mais sob a forma da prova da evidência mas sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito) que fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade. Certamente, entre o *gnôthi seautón* socrático e o procedimento cartesiano, a distância é imensa. [...] Mas, se, pois, o procedimento cartesiano, por razões bastante simples de compreender, requalificou o *gnôthi seautón*, ao mesmo tempo, muito contribuiu para desqualificar o princípio do cuidado de si, desqualificá-lo e excluí-lo do campo do pensamento filosófico moderno (FOUCAULT, 2006, p. 18-19).

A compreensão das razões pelas quais, em alguns períodos da história, o “cuidado de si” não foi devidamente valorizado pela filosofia torna-se elementar para, na sequência, conhecer, por outro lado, os momentos da retomada e da valorização do cuidado de si. Foucault (2006) cita três momentos importantes, a saber: o momento socrático-platônico (surgimento da *Epiméleia heautoû* na reflexão filosófica); os dois primeiros séculos da era cristã (o período da idade de ouro do cuidado de si); a passagem dos séculos IV e V (passagem da ascese filosófica para o ascetismo cristão).

Na sequência, procurar-se-á compreender o cuidado de si, com atenção especial ao primeiro momento, a partir do diálogo do *Alcebíades*.

3.3 Cuidado de si: alguns elementos para compreensão e caracterização

A retomada do cuidado de si apresentado por Foucault no *Collège de France*, em seu curso, no ano de 1982, parte do diálogo do *Alcebíades*. De acordo com Dalbosco,³¹ o interesse

³¹ Leitura dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 3 de outubro de 2014.

de Foucault por Sócrates se dá pelo fato de que esse, como poucos, problematiza a natureza da formação humana e do especificamente pedagógico, e o faz por meio da articulação entre cuidado de si e diálogo.

Inicialmente, Foucault lembra que o princípio do “ocupar-se consigo mesmo” não foi tema de reflexão exclusivo dos filósofos, mas já era uma tarefa da antiga cultura grega. Para elucidar tal afirmação, apresentou uma indagação que teria sido feita a Alexândrides, que era cidadão grego, quando interrogado: “[...] mas afinal, vós espartanos, sois um tanto estranhos; tendes muitas terras e vossos territórios são imensos, por que os confiais aos hilotas? E Alexândrides teria respondido: simplesmente para podermos nos ocupar com nós mesmos” (2006, p. 42).

De tal afirmação, pode-se concluir que o ocupar-se consigo mesmo já se constituía como tarefa na antiga cultura grega. E se os servos cuidavam das terras e dos negócios dos seus patrões era porque tal prática constituía-se em um privilégio dos que podiam ter servos. Assim,

[...] se temos hilotas, se não cultivamos nós mesmos nossas terras, se delegamos a outros todos estes cuidados materiais, é para podermos nos ocupar com nós mesmos. O privilégio social, o privilégio político, o privilégio econômico deste grupo solidário de aristocratas espartanos, manifesta-se desta forma: temos que nos ocupar com nós mesmos e é para podermos fazê-lo que confiamos a outros nossos trabalhos (FOUCAULT, 2006, p. 42).

A tarefa de ocupar-se consigo mesmo, no entanto, era uma tarefa corriqueira, não dos filósofos, mas dos que gozavam de privilégio político, social e econômico para poder fazê-lo. Assim, a retomada do cuidado de si, por Sócrates, acontece a partir de uma tradição.

Em *Hermenêutica do sujeito*, Foucault retoma o diálogo entre Sócrates e Alcebíades.³² Alcebíades era um homem rico, poderoso e belo. Porém, como o tempo passou, também passou a fase da sua formosura, já não despertava o mesmo interesse nos rapazes. Já “Sócrates continua a interessar-se por ele. Não só, também decide, pela primeira vez, dirigir-lhe a palavra” (2006, p. 43-44).

O desejo de Alcebíades, no momento, era de governar a cidade, ou seja,

³² Um pouco sobre a vida de Alcebíades: “Pelo lado de seu pai – que era um Eupátrida – ele tem boas relações, amigos, parentes ricos e poderosos. O mesmo, pelo lado da mãe, que era uma Alcmeônida. Ademais, tendo perdido pai e mãe, seu tutor foi ninguém menos que Péricles, isto é, alguém que faz o que quer na cidade, na Grécia mesmo, até em certos países bárbaros. Acrescente-se o fato de que Alcebíades é dono de uma avultada fortuna. Além disso, Alcebíades é belo, todos sabem. É assediado por muitos enamorados, tem tantos, é tão orgulhoso de sua beleza e tão arrogante que a todos dispensou, restando somente Sócrates a obstinar-se em assediá-lo. [...] Pois bem, é porque, precisamente, tendo dispensado todos os seus enamorados, Alcebíades envelheceu. Tem agora aquela famosa idade críticas dos rapazes [...]. Sócrates, porém, continua a interessar-se por Alcebíades” (FOUCAULT, 2006, p. 43).

É alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele sobre os outros. É na medida em que esta intenção está se formando, no momento em que – tendo tirado proveito ou recusado aos outros o proveito de sua beleza – Alcebíades se volta então para o governo dos outros (após o éros, a pólis, a cidade) (FOUCAULT, 2006, p. 44).

Segundo Foucault, o texto de Alcebíades é claro em afirmar que, no momento em que ele desperta para o desejo do governo dos outros, “nasce a questão do cuidado de si” (2006, p. 44).

Sócrates, no seu diálogo com Alcebíades, procura fazê-lo compreender que a condição para bem governar a cidade passa, inicialmente, pelo processo do cuidado de si mesmo. Sócrates diz a Alcebíades: “[...] é preciso dar um pouco de atenção a ti mesmo; aplica teu espírito sobre ti, toma consciência das qualidades que possuis, e poderás assim participar da vida política” (2006, p. 44). Foucault ressalta que Sócrates não utiliza a expressão *Epiméleia heautoû*, mas diz “aplica teu espírito sobre ti mesmo”, e a intenção é a mesma.

No diálogo com Alcebíades, Sócrates procura alertá-lo sobre as dificuldades que enfrentaria na possibilidade de governar a cidade, fazendo-o refletir, inicialmente, sobre a educação que recebeu e a educação do povo que estaria sob sua responsabilidade. Aconselha-o a comparar-se com os seus rivais e adverte-o: “[...] olha um pouco o que és em face daqueles que queres afrontar e então descobrirás tua inferioridade” (2006, p. 46).

Quando Sócrates fala em “inferioridade”, refere-se que falta a Alcebíades um saber, uma *tékhne*, o que lhe possibilitaria governar bem a cidade:

O que é bem governar a cidade; em que consiste o bom governo da cidade; em que se o reconhece? Longa sequência de interrogações. E chega-se à definição proposta por Alcebíades: a cidade é bem governada quando reina a concórdia entre os cidadãos. Então, pergunta-se a Alcebíades: o que é esta concórdia, em que consiste ela? Como não pode responder, o pobre rapaz se desespera. E afirma: ‘não sei mais o que digo. É possível, verdadeiramente, que eu tenha vivido desde muito tempo em um estado de vergonhosa ignorância, sem querer me aperceber’ (FOUCAULT, 2006, p. 47).

O trecho citado mostra o momento em que Alcebíades se deu conta da necessidade de perceber sua ignorância e aperfeiçoar-se, olhando para si mesmo, ocupando-se consigo mesmo, tomando cuidado de si mesmo. Esse momento do “aperceber-se” é importante na tarefa do cuidado de si, a fim de apurar as reais motivações que levam o sujeito a assumir uma postura ou mesmo uma função.

De acordo com um comentário de Dalbosco,³³ no início do diálogo com Alcebíades, Sócrates destacou três elementos importantes: a) mostrou a Alcebíades que não estava preparado para assumir o “cargo” que almejava; b) problematizou sua ambição: com que objetivo queria governar a cidade?; c) apontou, por isso, para a necessidade de voltar-se para dentro de si mesmo, cuidar-se de si para cuidar dos outros.

O cuidado de si foucaultiano remete a duas questões fundamentais: “qual é, pois, o eu de que é preciso cuidar quando se diz que é preciso cuidar de si?” (2006, p. 50). Quando Sócrates fala do cuidado de si, não tem em mente o homem enquanto sua natureza, mas enquanto sujeito. Ainda, de que modo o cuidado de si leva ao saber? Ou seja, a necessidade de “uma definição capaz de implicar, abrir ou dar acesso ao saber necessário para um bom governo” (2006, p. 50). Sintetizando, pode-se dizer que as duas questões remetem ao eu como objeto de cuidado e ao saber do governo como governo dos outros.

O que significa cuidar de si mesmo ou ocupar-se consigo mesmo? Quem é esse “si mesmo”? Essa é a grande questão a ser compreendida a partir de agora.

De acordo com Foucault, quando Sócrates se dirige a Alcebíades e o provoca: “[...] presta um pouco atenção, reflete um pouco sobre o que és, olha um pouco para a educação que recebeste, tu farás bem em conhecer um pouco de ti mesmo” (2006, p. 66), não o faz no sentido de levar Alcebíades a refletir apenas sobre suas capacidades ou dificuldades em governar a cidade. De modo algum, Sócrates quis dizer: “[...] tu deves conhecer o que és, tuas capacidades, tua alma, tuas paixões, se és mortal ou imortal” (2006, p. 66), ou seja, conhecer-se apenas como ser humano da espécie animal, sua natureza e outros elementos de sua constituição.

Na verdade, o que Sócrates está propondo a Alcebíades é o ocupar-se consigo mesmo, no sentido de que “[...] és tu que te ocupas; e não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, a mesma coisa que o sujeito que ‘se ocupa com’, ou seja, tu mesmo como objeto” (2006, p. 66). Assim, o sujeito do conhecimento é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto de si mesmo.

Para Foucault, o “‘si mesmo’ assume, então, o sentido de ‘psykhês epimeletéon’, é preciso ocupar-se com a própria alma” (2006, p. 67). Nessa perspectiva, é fundamental, segundo o autor, uma distinção entre o sujeito da ação e os inúmeros elementos que constituem a ação, por exemplo, palavras, ruídos e, mesmo, as técnicas que permitem a ação. Cita, como exemplo, as ações do próprio corpo humano:

³³ Leitura dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 3 de outubro de 2014.

Quando, por exemplo, agitamos as mãos para manipular alguma coisa, o que fazemos? Pois bem, há as mãos e há aquele que se serve das mãos – há um elemento, o sujeito que se serve das mãos. Quando olhamos alguma coisa, o que fazemos? Servimo-nos dos olhos, isto é, há um elemento que se serve dos olhos. De modo geral, quando o corpo faz alguma coisa, há um elemento que se serve do corpo. Mas que elemento é este que se serve do corpo? Evidentemente, não é o próprio corpo: o corpo não pode servir-se de si. Diremos que quem se serve do corpo é o homem, o homem entendido como um composto de alma e corpo? Certamente não. [...] Qual é o único elemento que, efetivamente, se serve do corpo, das partes do corpo, dos órgãos do corpo e, por consequência, dos instrumentos e, finalmente se servirá da linguagem? Pois bem, é e só pode ser a alma. Portanto, o sujeito de todas estas ações corporais, instrumentais, e da linguagem é a alma (FOUCAULT, 2006, p. 69).

A alma, então, de acordo com Foucault, é compreendida não como substância, mas como “sujeito da ação” (2006, p. 70), no seu sentido ético. Assim, conforme o autor,

[...] ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relação com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também em relação consigo mesmo. É sendo sujeito, este sujeito que se serve,³⁴ que tem esta atitude, este tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 71).

Segundo Gros (2007), o cuidado de si foucaultiano apresenta algumas características consideradas fortes e importantes. A primeira, segundo o autor, lembra que o cuidado de si constitui o sujeito mais da concentração que da meditação, no sentido de que “[...] os exercícios de conversão a si, de retorno a si mesmo não podem ser sobrepostos às posturas subjetivas da introspecção, da decifração ou da hermenêutica de si, da objetivação de si por si mesmo” (2007, p. 130). A tarefa do sujeito consiste em retirar-se em si mesmo, intensificando a presença para si. Não é apenas uma observação introspectiva, mas um concentrar-se em si, acompanhar-se.

Conhecer-se a si mesmo não é se dividir e fazer de si um objeto separado que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer totalmente presente a si mesmo e estar completamente atento às suas capacidades. Este conhecimento de si não divide interiormente o sujeito segundo o fio do conhecimento (sujeito que observa/objeto observado); ele é, antes, da ordem de um esforço de vigilância que intensifica a imanência de si (GROS, 2007, p. 131).

³⁴ “A expressão francesa ‘se servir’ (em português: servir-se), que utilizo é, de fato, a tradução de um verbo muito importante em grego, de numerosas significações. Trata-se de *Khrêsthai*, com o substantivo *Khrêsis*. Estas duas palavras são igualmente difíceis e seu destino histórico foi muito longo e importante. *Khrêsthai* (*khráomai*: eu me sirvo), designa na realidade, vários tipos de relações que se pode ter com alguma coisa ou consigo mesmo. Com certeza, *Khrêsthai* quer dizer: eu me sirvo, eu utilizo (utilizo um instrumento, um utensílio), etc. Mas, igualmente, *Khrêsthai* pode designar um comportamento, uma atitude” (FOUCAULT, 2006, p. 70).

Pode-se dizer, então, que se trata de um estar presente a si mesmo, em constante observação, e atento às suas capacidades.

Uma segunda característica, segundo Gros, é que o cuidado de si constitui também um sujeito forte. Ou seja, exercitar-se para “assegurar uma posse plena de si, um completo domínio de si” (2007, p. 131). Em outros termos, a posse de si sobre si mesmo.

Essas características precisam ser bem compreendidas, a fim de que não se pense que Foucault defendia a ideia de um sujeito individualista, autossuficiente, isolado do mundo e, muito menos, narcisista, com um olhar fixo apenas para dentro de si:

Foucault defende aqui uma moral particular: não se trata, para ele, de apresentar a ética grega como um modelo a ser seguido, um ideal de comportamento proposto para todos. Ele propõe uma leitura desta, mas não se coloca no plano do proselitismo. Mas, sobretudo, o que interessa a Foucault neste cuidado de si é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política (GROS, 2007, p. 131).

Um elemento importante, que também caracteriza o cuidado de si, é a necessidade da presença de um outro, que é uma exigência básica para o diálogo. Assim, o cuidado de si não se constitui em uma tarefa solitária, mas requer relações sociais. A relação com o outro é indispensável na prática de si.

Cuidar de si não é uma atitude espontânea e natural, pouco a pouco recoberta pelas alienações do mundo. O eu de que se trata de cuidar não é um dado primeiro e esquecido, mas uma conquista difícil; espontaneamente nós desprezamos este cuidado ético e preferimos o egoísmo. É por isso que a este cuidado austero, que nos coloca na vertical de nós mesmos, é preciso chamar um outro e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência (GROS, 2007, p. 132).

O outro, o diferente, é chamado a fazer parte, a ajudar no processo do cuidado de si, como diz Foucault, “como mediador” (2006, p. 158). O outro é, então, indispensável na prática de si. Nesse sentido, surge a importante figura do mestre no cuidado de si. De acordo com Foucault (2006), não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre.

Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros. O mestre como aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (FOUCAULT, 2006, p. 73-74).

Conforme Foucault (2006), quem ainda não teve cuidados consigo encontra-se no estado de “*stultitia*”. Por isso, a figura do mestre aparece como aquela presença de mediação “no que diz respeito à constituição de sujeito do indivíduo” (COELEN i 2008, p. 58), fazendo passar do estado de *stultitia* para o *status* de sujeito.

Para compreender o papel do mestre na tarefa do cuidado de si, é importante destacar alguns elementos que constituem o sujeito que vive no estado de “*stultitia*”. De acordo com Foucault:

O *stultus* é aquele que não tem cuidado consigo mesmo. [...] Aquele que está à mercê de todos os ventos, aberto ao mundo exterior, ou seja, aquele que deixa entrar no seu espírito todas as representações que o mundo exterior lhe pode oferecer. Ele aceita estas representações se as examinar, sem saber analisar o que elas representam. O *stultus* está aberto ao mundo exterior na medida em que deixa estas representações, de certo modo, misturar-se no interior de seu próprio espírito – com suas paixões, seus desejos, sua ambição, seus hábitos de pensamento, suas ilusões, etc. [...]. Não é capaz de fazer a separação, a *discriminatio* entre os conteúdos do destas representações e os elementos que chamaríamos, por assim dizer, subjetivos, que acabam por misturar-se com ele (FOUCAULT, 2006, p. 162).

Como consequência, o *stultus* não direciona sua vida para uma determinada meta, vive na dispersão e não tem uma opinião própria, “[...] sua vida, sua existência passa, portanto, sem memória nem vontade” (2006, p. 162). Isso faz com que não se crie uma unidade na sua existência, mudando constantemente de vida, demonstrando despreocupação com a velhice, no sentido de polarizar suas forças e conhecimentos para a “consumação de si na velhice” (2006, p. 163).

De acordo com Foucault, o *stultus* “não é capaz de querer como convém” (2006, p. 163) e apresenta três elementos que caracterizam tal condição. Em primeiro lugar, “[...] a vontade do *stultus* é uma vontade que não é livre. É uma vontade que não é absoluta. É uma vontade que não quer sempre” (2006, p. 163). Querer livremente significa agir sem que haja influências e interferências externas que possam mudar o rumo das escolhas feitas.

Em segundo lugar, o *stultus* tem dificuldades de centrar forças em um determinado objetivo, ou seja, busca várias coisas ao mesmo tempo e “não quer uma e absolutamente só uma” (FOUCAULT, 2006, p. 163), descaracterizando um querer absoluto. Por exemplo, ao mesmo tempo em que busca algo que lhe garanta a honra e a fama, deseja uma vida tranquila e prazerosa, queixando-se da vida que leva.

Por fim, a vontade do *stultus* não é algo contínuo e desejado, pois “quer, mas quer com inércia, quer com preguiça, sua vontade se interrompe sem parar, muda de objetivo. Ele não quer sempre” (FOUCAULT, 2006, p. 164). Isso acontece devido à falta de clareza de um

ponto de unidade a ser buscado, característica do estado de dispersão. Assim, “[...] querer livremente, querer absolutamente, querer sempre: é isto que caracteriza o estado oposto à *stultitia*. Já a *stultitia* é uma vontade de algum modo limitada, relativa, fragmentária e cambiante” (FOUCAULT, 2006, p. 164).

Mas, qual seria o objeto a ser buscado livremente, absolutamente e constantemente? De acordo com Foucault, esse objeto é o “eu”. Por isso,

[...] o *stultus* é aquele que não quer, não quer a si mesmo, não quer o eu, aquele cuja vontade não está dirigida para o único objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre, o próprio eu. Entre a vontade e o eu há uma desconexão, uma não conexão, um não pertencimento que é característico da *stultitia*, ao mesmo tempo seu efeito mais manifesto e sua raiz mais profunda (FOUCAULT, 2006, p. 164).

Sendo assim, o *stultus* não estabelece uma relação consigo mesmo e, portanto, não tem o “eu” como principal objeto a buscar e a ocupar-se. O grande desafio constitui-se, então, em sair do estado de *stultitia*. E, para isso, é indispensável a presença do outro, como intermediário. De acordo com Foucault:

A constituição de si como objeto suscetível de polarizar a vontade, de apresentar-se como objeto, finalidade livre, absoluta e permanente da vontade, só pode fazer-se por intermédio do outro. Entre o *indivíduo stultus* e o *indivíduo sapiens*³⁵, é necessário o outro. Ou seja: entre o indivíduo que não quer seu próprio eu e o que conseguiu chegar a uma relação de domínio e posse de si, de prazer consigo, que é, com efeito, o objetivo da *sapientia*, é preciso que o outro intervenha (2006, p. 165, grifo nosso).

Se no processo de passagem do indivíduo da *stultitia* para a *sapientia* é necessário a presença e a intervenção do outro, como deverá ser tal presença? Como compreender o outro na tarefa do cuidado de si? Essa resposta encontramos em Foucault, quando afirma:

[...] este outro não é um educador no sentido tradicional do termo,³⁶ alguém que ensinará verdades, dados e princípios. Também é evidente que não se trata de um mestre de memória. [...] De modo algum é um trabalho de instrução ou de educação no sentido tradicional do termo, de transmissão de um saber teórico ou uma habilidade. Mas é uma certa ação, com efeito, que será operada sobre o indivíduo, o indivíduo ao qual se estenderá a mão e que se fará sair do estado de *stultus* (FOUCAULT, 2006, p. 165).

³⁵ *Sapientia* (do latim): sabedoria, conhecimento.

³⁶ De acordo com Foucault, “não se trata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora” (2006, p. 165).

O indivíduo *stultus* imaturo necessita de alguém que o ajude a perceber-se em tal condição, assim, “[...] o mestre deve despertar a dormente capacidade de alcançar o cuidado de si [...], não apenas expressar o conteúdo da verdade, mas também aplicá-la habilmente e viver de acordo com ela” (COELEN, 2008, p. 59).

Ao referir-se à figura do “mestre”, de modo particular no sentido da formação dos jovens, Foucault (2006) cita três tipos de mestria ou de relação com o outro: a) a mestria do exemplo, ou seja, o outro enquanto modelo de vida e de comportamento para o jovem. Acontece por meio da tradição, pela presença dos ancestrais e anciãos com quem convivem na sociedade; b) a mestria de competência, a transmissão de conhecimentos, princípios, valores e outros aos mais jovens; c) a mestria do diálogo, que é a proposta socrática.

A mestria, com essas características, tem a importante tarefa de auxiliar o sujeito jovem a sair da ignorância:

Ele precisa ter sob os olhos exemplos que possa respeitar. Tem necessidade de adquirir as técnicas, as habilidades, os princípios, os conhecimentos que lhe permitirão viver como convém. Tem necessidade de saber – e é isto que se produz no caso da mestria socrática – que não sabe, e, ao mesmo tempo, que sabe mais do que não sabe. [...] Se trata sempre de uma questão de ignorância e de memória, sendo a memória, precisamente, o que permite passar da ignorância à não-ignorância, da ignorância ao saber (FOUCAULT, 2006, p. 159).

Assim sendo, não é possível compreender o discípulo sem a figura do mestre, e o mestre sem a presença do discípulo. De acordo com Dalbosco,³⁷ é importante ter presente o pano de fundo da relação entre mestre e discípulo. O mestre enquanto diretor de existência, ou conselheiro de existência, e o discípulo como *stultus*, em processo de formação. O mestre, por ser mestre, deve ser mais experiente do que o discípulo, não em termos de superioridade, mas de experiência.

Na relação mestre/discípulo acontece a transformação, pois “não há educação sem transformação”³⁸. Para que isso aconteça, Foucault destaca que é necessário o diálogo franco, “franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento” (2006, p. 209) e afeição, ou seja, a dimensão afetiva do mestre que se traduz na amizade, sendo que “[...] a amizade é desejável porque faz parte da felicidade [...]. Da existência dos amigos recebemos não tanto uma ajuda real quanto a certeza e a confiança de podermos receber esta ajuda” (2006, p. 239).

³⁷ Comentário no encontro da Leitura Dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 23 de junho de 2015.

³⁸ Comentário no encontro da Leitura Dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 23 de junho de 2015.

Ter uma base afetiva é condição indispensável para que haja uma boa relação entre mestre e discípulo. Segundo Dalbosco,³⁹ para que haja uma relação de transformação, o discípulo tem de confiar no mestre, precisa se entregar.

Por fim, é importante destacar que, de acordo com o processo de formação no Alcebíades, descrito até aqui, o cuidado de si não pode ser pensado apenas como uma tarefa para uma determinada fase ou período da vida, mas como uma tarefa para a vida toda. Assim,

Cuidar de si não é mais um imperativo válido para um momento determinado da existência e em uma fase da vida que a da passagem da adolescência para a vida adulta. Cuidar de si é uma regra coextensiva à vida. Em segundo lugar, o cuidado de si não está ligado à aquisição de um status particular no interior da sociedade. É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda a sua existência, deve cuidar de si e de si enquanto tal (FOUCAULT, 2006, p. 301).

Assim, de acordo com Dalbosco, Foucault apresenta que na formação de Alcebíades, pelo trabalho ético pedagógico de Sócrates, ocorre um tríplice movimento:

[...] inicia-se com a presença instrumentalizada do outro, passando-se pelo questionamento sobre o cuidado autêntico de si, culminando, finalmente, na nova presença do outro, agora tomada a luz do si mesmo ético, ou seja, do si mesmo que vê no outro uma fonte de reconhecimento recíproco. O importante, para o tema em questão, é que o si mesmo, em qualquer uma destas etapas, só pode se constituir pela presença irrecusável do outro (DALBOSCO, 2015, p. 19).

O cuidado de si, compreendido nesse viés, é o caminho a ser trilhado pela educação para a transformação do indivíduo em sujeito ético, responsável e comprometido com o mundo.

3.4 Espiritualidade e formas de vida: por um sujeito ético

As obras de Foucault, particularmente no seu período tardio, propõem uma reflexão sobre o cuidado de si como tarefa de toda a vida e como caminho para a transformação do sujeito, por meio da prática de si sobre si mesmo. Nesse sentido, surge a espiritualidade como forma de vida, como o conjunto de buscas, práticas e experiências que levam ao conhecimento da verdade: como encontrar, no pensamento desse autor, uma orientação para um processo de formação continuada aos professores, no viés da espiritualidade?

³⁹ Comentário no encontro da Leitura Dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 23 de junho de 2015.

Partindo da noção de espiritualidade como forma de vida, é possível pensá-la enquanto “sentido de vida”, por isso, está profundamente ligada com a prática de vida e com o permanente questionamento sobre tal prática, ou seja, de que modo se conduz ou se quer conduzir a vida. De acordo com Dalbosco e Casagrande (2016), essa noção amplia-se com outras significações, a saber:

- a) a espiritualidade é especificamente humana, o que diferencia o homem dos demais animais. Assim, “[...] a espiritualidade sinaliza o estatuto antropológico do homem, indicando o que ele pode ser na diferença em relação aos outros seres: sua forma específica de sentir, imaginar e pensar” (2016, p. 202);
- b) a espiritualidade ligada à vontade humana é cuidado (Sorge, no sentido heideggeriano), com as questões ligadas à vida e à felicidade humanas. De acordo com Dalbosco e Casagrande (2016), o conceito de cuidado articula a relação entre filosofia e educação, o que permite pensar a relação entre educador e educando em um processo espiritual de formação humana, superando o reducionismo didático de cunho tecnicista;
- c) a noção de espiritualidade enquanto sentimento de dependência do outro, ou seja, não é possível pensar o ser humano sem que esteja em uma relação de reciprocidade com o outro. A dependência em relação ao outro tem a ver com a postura de humildade, de reconhecimento da fraqueza humana, levando em conta que:

[...] uma experiência genuína de espiritualidade é contrária à propensão humana pela onipotência e isto porque a espiritualidade brota do humilde reconhecimento que devemos ter de nossos limites e fraquezas. O ser onipotente pensa que pode fazer tudo por si mesmo, sem o auxílio dos outros. Quando os chama, somente o faz para tratá-los na condição de subalternos e obedientes. Já a pessoa espiritual é aquela que não suporta viver um só instante sem a companhia silenciosa consigo mesma e na companhia amistosa com os outros (DALBOSCO e CASAGRANDE, 2016, p. 203).

- d) a espiritualidade, na contemporaneidade, necessariamente, deverá contribuir com a formação das novas gerações, a fim de que superem a autossuficiência e a onipotência humanas, assumindo uma postura de humildade, reconhecendo as suas fraquezas e fragilidades. Segundo Dalbosco e Casagrande (2016), essa condição é compreendida “não como um ato de vergonha, mas sim como constitutivo da condição humana” (2016, p. 203). O reconhecimento e a aceitação das fragilidades são também condições para a aceitação do outro, do diferente;

e) a espiritualidade tem como exigência a vivência em grupo, ou seja, “a intersubjetividade do grupo como espaço genuíno de manifestação da espiritualidade humana” (2016, p. 204). A convivência e a aceitação do diferente são a expressão da ética de respeito e, ao mesmo tempo, a abertura para o diálogo no grupo.

Essa compreensão da espiritualidade possibilita pensar a ideia de formação humana enquanto cuidado de si, exercício de si sobre si mesmo. No pensamento foucaultiano, cultivar o eu é a base do trabalho ético, na tentativa de transformar-se a si mesmo em um sujeito ético.

O tema do cuidado de si, em Foucault, vincula-se à questão da espiritualidade, enquanto forma de vida a ser assumida pelo sujeito, em constante processo de transformação do eu. Assim, entende-se por espiritualidade,

[...] o conjunto de buscas, práticas e experiências, tais como as purificações, as ascetes, as conversões do olhar, as modificações da 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, 2006, p. 19).

A espiritualidade, ainda de acordo com Foucault (2006), apresenta três características importantes. A primeira é que a verdade jamais é dada como pleno direito do sujeito, jamais é dada ao sujeito por um simples ato do conhecimento, há necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme. “A verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz da verdade” (2006, p. 20).

A segunda característica da espiritualidade é que “não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito” (2006, p. 20), mas é necessário que aconteça um processo que ajude o sujeito a sair da sua atual condição para outra melhor, ou seja, um “movimento de ascensão do próprio sujeito (éros – amor)” (2006, p. 20).

Nesse processo, surge um elemento importante na espiritualidade: a ascese (*áskesis*), como uma das formas de transformação do sujeito:

É um trabalho. Trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascese. Éros e áskesis são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Enfim, uma terceira característica é o que Foucault chama de “retorno da verdade sobre o sujeito” (2006, p. 20), ou seja, as consequências do acesso à verdade, que vão além dos procedimentos para atingi-la.

Para a espiritualidade, a verdade não é simplesmente o que é dado ao sujeito, a fim de recompensá-lo, de algum modo, pelo ato de conhecimento e a fim de preencher este ato de conhecimento. A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é aquilo que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura (FOUCAULT, 2006, p. 20-21).

Destaca-se, nas características mencionadas, que a espiritualidade, de acordo com Foucault, necessariamente, deve levar a uma transformação do sujeito, “não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito” (2006, p. 21). Por isso a relação intrínseca entre cuidado de si e espiritualidade.

Historicamente, conforme Foucault (2006), destacaram-se três grandes modelos no nível da prática de si. O modelo Platônico, com ênfase na reminiscência; o modelo helenístico, que girou em torno da autofinalização da relação a si; e o modelo cristão, enfatizando a exegese de si e a renúncia de si. Interessa-nos, aqui, o modelo helenista.

Cabe, pois, neste momento, uma breve reflexão sobre alguns elementos importantes, que podem ser chamados de exercícios, na tarefa de si sobre si, de acordo com o modelo helenista.

a) Ascese

A noção de “ascese”, na teologia cristã, não tem a mesma conotação de “ascese” enquanto “*áskesis*”, na filosofia. De acordo com Foucault, a concepção de ascese na teologia, normalmente, é entendida como “práticas cujos elementos, fases, progressos sucessivos devem ser renúncias cada vez mais severas, tendo como alvo e no limite a renúncia de si” (2006, p. 386). Não é, no entanto, nesse sentido que se compreende a ascese no viés da filosofia.

A ascese, segundo Foucault, entre os antigos, tinha como objetivo não a renúncia de si, mas a constituição de si mesmo, ou seja, “[...] chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, auto-suficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo” (2006, p. 386).

Não se trata, no entanto, como diz Foucault, da renúncia, mas de equipar-se, de dotar-se de algo que não se tem. Assim, “[...] a ascese antiga não reduz: ela equipa, ela dota” (2006, p. 387). Quando Foucault fala em dotar, equipar o sujeito, refere-se a “*paraskeuê*”.⁴⁰

Paraskeuê é o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida. [...] se trata, na ascese, de preparar o indivíduo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão. Trata-se, pois, na ascese de encontrar uma preparação, uma *paraskeuê* capaz de ajustar-se ao que possa se produzir, e a isto somente, no momento exato em que se produzir, caso venha a produzir-se (FOUCAULT, 2006, p. 387).

Para definir *paraskeuê*, Foucault recorre a Sêneca, quando faz uma comparação com um atleta⁴¹ que se exercita para preparar-se para enfrentar os obstáculos próprios da sua prática. Assim, a *paraskeuê* constitui-se nessa preparação, por meio de diversas práticas, para “permitir-nos ser mais fortes do que tudo o que possa acontecer ao longo de nossa existência” (2006, p. 388).

A *paraskeuê* é constituída pelo instrumento do “*lógoi*”, ou discursos. Foucault ressalta, no entanto, que não se trata de um discurso vazio, composto meramente por “enunciados materialmente existentes” (2006, p. 389), mas, sim, trata-se de proposições fundamentadas na razão e que, ao mesmo tempo, são razoáveis, são verdadeiras e “constituem princípios aceitáveis de comportamento” (2006, p. 389). Além de serem convincentes, devem estar acompanhados de atos que comprovem sua veracidade e seu testemunho e, ao mesmo tempo, indique, aos outros, o que é preciso ser feito.

A *paraskeuê*, no dizer de Foucault, deve servir de socorro (*boethós*):⁴²

Na medida em que os acontecimentos se produzem, quando o sujeito se sente ameaçado na rasa labuta da vida cotidiana, o logos deve estar presente: fortaleza, cidadela alçada em sua altura e na qual nos refugiamos. Refugiamo-nos em nós mesmos, em nós mesmos enquanto somos logos. É lá que encontramos a possibilidade de repelir o acontecimento, de deixarmos de ser héttou (mais fracos) em relação a ele, de podermos enfim superá-lo (FOUCAULT, 2006, p. 392).

Um dos exemplos clássicos para isso é a vivência do sofrimento pelo luto, pela morte, pela doença. Quando isso acontece, a *paraskeuê* atua como uma forma de reação para a

⁴⁰ “Sêneca traduz frequentemente em latim por ‘instructio’” (2006, p. 387).

⁴¹ “O bom atleta [...] é apresentado como aquele que se exercita. Mas exercitar-se em quê? Não em todos os movimentos possíveis. [...] O treinamento do bom atleta deve ser, portanto, o treinamento em alguns movimentos elementares, mas suficientemente gerais e eficazes para que possam ser adaptados a todas as circunstâncias” (FOUCAULT, 2006, p. 388).

⁴² Originalmente, no vocabulário arcaico, “*boethós*” significa “socorro” (2006, p. 391).

superação. Por isso, como diz Foucault, deve “estar sempre ao alcance da mão” (2006, p. 392), ser permanentemente trabalhada, a fim de que, no momento dos acontecimentos imprevisíveis, seja um instrumento de socorro.

Ainda, pode-se dizer que a *paraskeué*, segundo Foucault, “é o elemento de transformação do ‘lógos’ em ‘ethos’” (2006, p. 394), ou seja, transformar o discurso racional sobre as questões da vida em jeito de ser do sujeito no mundo.

Como ensina Foucault (2006), a verdade não está no âmbito do saber, mas está intimamente ligada ao cuidado de si e da ascese; propõe o resgate da ação humana, a busca da coerência, o testemunho entre o discurso e a ação, fazendo “do dizer verdadeiro um modo de ser sujeito” (2006, p. 395), ascese que, como prática espiritual, “constitui o sujeito como sujeito de veridicção” (2006, p. 449), constituindo, assim, o sujeito ético.

A ascese, como exercício espiritual de si sobre si mesmo, enquanto prática de vida, de acordo com Dalbosco,⁴³ deve valorizar a coerência entre o dizer e o fazer. A prática não é somente como saber fazer, mas prática como ascese, como exercício de si sobre si. Fazer e pensar no que se faz.

b) Exame de consciência

Outra técnica importante no cuidado de si foucaultiano é o “exame de consciência” enquanto prática de revisão de vida. Para tratar do tema do exame de consciência, Foucault retoma dois textos, as palavras de Marco Aurélio em sua correspondência com Frontão, “[...] antes de volta para casa, antes de me virar de lado para dormir, descarrego meu fardo e presto contas do meu dia ao meu dulcíssimo mestre” (2006, p. 200), e de Sêneca, “[...] todas as noites, apago o candeeiro e, quando minha mulher se cala, recolho-me em mim mesmo e presto contas de meu dia” (2006, p. 200-201).

A partir desses dois textos, é possível compreender como, para o filósofo, o exame de consciência aparece como uma forma de voltar-se para dentro de si mesmo e fazer uma retomada da caminhada realizada. Sêneca, particularmente, fala da necessidade de “descarregar diante de si a carga da própria vida e do tempo que passou” (2006, p. 201):

⁴³ Comentário no encontro da Leitura Dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 26 de outubro de 2014.

Descarrega seu fardo, descarrega o livro do dia em que estavam escritas as coisas que tinha a fazer, livro que, muito provavelmente, é o livro de sua memória [...]. O essencial, por assim dizer, quer na ordem da memória, que na ordem da leitura, é esta revisão do dia que passou, revisão obrigatória no seu final, no momento em que se vai adormecer, e que permite fazer o balanço das coisas que se tinha a fazer, das que foram feitas e da maneira como foram feitas relativamente à maneira como deveriam ser feitas (FOUCAULT, 2006, p. 201).

É importante dar-se conta de um elemento importante que expressa realmente a essência do exame de consciência: o “prestar contas”. A quem prestar contas? Não se trata aqui de prestar contas a um ser superior, como na tradição cristã. Mas, prestar contas “àquele que é ‘seu dulcíssimo mestre’” (2006, p. 201).

Como entender quem é o dulcíssimo mestre? Na verdade, no caso de Marco Aurélio, se à noite fazia seu exame de consciência em seu leito de dormir, ao amanhecer, escrevia ao seu mestre Frontão. Ou seja, “ele descarregou o volume de seu dia. Retomou seu dia e o descarregou. Fez isso à noite, para si mesmo, fez na manhã seguinte ao escrever para Frontão” (2006, p. 201).

A figura do mestre da consciência aparece, no exame de consciência, como um elemento fundamental,

[...] implica una relación de obediencia incondicional respecto del maestro, del director de conciencia, en cuanto concierne a todos los aspectos de la vida (diríamos, una obediencia exhaustiva). El dominio de aplicación del examen de conciencia son los movimientos del alma; hay que determinar lo que es necesario hacer para no cometer faltas o reconocer si se han cometido (CASTRO, 2011, p. 194).

Na verdade, Frontão, como mestre, fazia a direção espiritual de Marco Aurélio, e este “prestar contas” era uma experiência que acontecia na normalidade e com muito afeto e naturalidade.

Perante um amigo, um amigo que é caro, um amigo com quem se tem relações afetivas tão intensas, faz-se o exame de consciência. Toma-se-o como diretor da consciência e é totalmente normal toma-lo como diretor, independente de sua qualificação de filósofo – e, no caso, não é um filósofo –, simplesmente porque é um amigo (FOUCAULT, 2006, p. 201-202).

A prática do exame de consciência apresenta-se, então, como uma técnica normal na tarefa do cuidado de si. A relação de aproximação e de afeto do discípulo com o mestre leva, como ensina Foucault, à “*parrhesía*”⁴⁴, ou à “franqueza”, como expressão de uma nova ética

⁴⁴ De acordo com Foucault (2006), *parrhesía* pode ser compreendida, genericamente, como franqueza, abertura do coração, abertura do pensamento.

na relação verbal com o outro e, como consequência, gera também novas relações sociais, com base ética.

En el conjunto de las prácticas de sí de la antigüedad nos encontramos con el examen de conciencia. Formaba explícitamente parte de la enseñanza pitagórica, pero se trata, en realidad, de una práctica bastante extendida. El examen matinal tenía como objetivo considerar las tareas del día y prepararse para ellas; el examen de la tarde, la memorización de la jornada transcurrida (FOUCAULT, 1984 apud CASTRO, 2011, p. 194).

O exame de consciência, enquanto exercício da memória, é importante, conforme Foucault (2006), não somente em relação ao que se passou durante o dia, mas também, e de forma primordial, em relação às regras que se deve ter no espírito, possibilitando, assim, uma retomada para ver em que medida se está na tarefa de si mesmo. Pelo exame de consciência:

Podemos medir em que ponto estamos: se temos ainda um grande esforço a fazer, se estamos longe de uma meta, se fomos ou não capazes de efetivamente traduzir em ação os princípios de verdade de que dispomos na ordem do conhecimento. Em que ponto estou como sujeito ético de verdade? Em que medida, até onde, até que ponto sou alguém efetivamente capaz de ser idêntico como sujeito de ação e como sujeito de verdade? Ou ainda: até que ponto as verdades que conheço [...] são efetivamente as formas de ação, as regras de ação de minha conduta no decorrer do dia, no decorrer da minha existência? (FOUCAULT, 2006, p. 587).

A revisão de vida permite ao sujeito ter-se nas mãos, progredindo no cuidado de si, alcançando a condição de sujeito ético, sujeito de verdade.

c) Conversão

A conversão constitui-se em uma técnica importante na prática de si. A esse respeito, Foucault (2006) ressalta a importância da noção de “conversão” enquanto retorno a si, volta para si mesmo, sendo uma das mais importantes tecnologias do eu no Ocidente.

A conversão é, também, um exercício proposto na espiritualidade cristã, porém, com características diferentes do que na filosofia. De acordo com Foucault, tem igualmente uma importância capital na ordem da moral.

Foucault aborda o tema da conversão com base em duas vertentes. De acordo com Castro (2011), tanto a “*epistrophê*” platônica como a helenístico-romana têm a mesma finalidade na tarefa de si, porém, ao mesmo tempo, há diferenças fundamentais que precisam ser levadas em consideração. Assim,

En cuanto a las diferencias entre la epistrophé platónica y la helenístico-romana: 1) En Platón, el movimiento de la epistrophé tiene como objetivo desviarse de las apariencias. En este movimiento está en juego la oposición entre el mundo de las apariencias y el mundo del ser. En la epistrophé de la época helenístico-romana, en cambio, el movimiento de la conversión no se despliega entre dos mundos, sino en un espacio inmanente donde se distingue entre lo que depende de nosotros y lo que no depende de nosotros. 2) La conversión platónica implica el reconocimiento de la propia ignorancia, para ocuparse de sí mismo; además, este ocuparse de sí implica la liberación del cuerpo. En la época helenística y romana, ocuparse de sí es también ocuparse del propio cuerpo. 3) En Platón, el encaminamiento hacia el ser se realiza a través del conocimiento. En la conversión helenístico-romana, el conocimiento ocupa un lugar importante, pero no fundamental (CASTRO, 2011, p. 95).

Da mesma forma, Castro (2011), retomando o pensamento de Foucault, apresenta as diferenças entre as concepções helenístico-romana e cristã:

Respecto de las diferencias entre la epistrophé helenística y la conversión cristiana: 1) A diferencia de la metánoia cristiana, la epistrophé no implica un cambio brusco, sino un protegerse, un defenderse, un equiparse. Se trata de ser señor de sí mismo, de poseerse y gozar de la posesión de sí. 2) En el cristianismo, este cambio brusco implica el paso de la muerte a la vida, de las tinieblas a la luz. El objetivo de la epistrophé es el sí mismo, concebido frecuentemente como una fortaleza. Este sí mismo es pensado unas veces como ya dado; otras, como el resultado de una elaboración. 3) La metánoia está dominada por la renuncia a sí mismo; en la epistrophé, en cambio, no encontramos esta renuncia a sí mismo. La conversión es un replegarse hacia sí mismo, un retirarse (anachóresis) hacia sí. Véase: Anachóresis. Conversión de la mirada. Orientar la mirada, dirigirla correctamente, es un componente esencial de la conversión. También aquí tenemos que distinguir entre la conversión platónica de la mirada (ejercicios de conocimiento), la helenístico-romana (ejercicios de concentración) y la cristiana (ejercicios de desciframiento). Para Platón, la orientación de la mirada tiene como finalidad convertirse a sí mismo en objeto de conocimiento; en el cristianismo, la mirada se presenta como vigilancia de las imágenes, de las representaciones que pueden invadir y turbar nuestra alma; en la cultura helenístico-romana del cuidado de sí mismo, se trata de desviar la mirada de los otros y del mundo exterior (CASTRO, 2011, p. 95).

As diferenciações apresentadas, de um lado, demonstram que a noção de conversão não é exclusividade de uma ou outra tradição cultural; de outro, percebe-se que houve compreensões diferentes ao longo da história do conhecimento humano. Convém salientar, então, que a conversão tem por finalidade o voltar-se para si mesmo, estabelecendo certas relações: “o seu ponto de chegada e de realização” (2006, p. 263).

É preciso dar-se conta da necessidade de, permanentemente, voltar-se para si, retomando o caminho percorrido, visto que a conversão “é um movimento que se dirige para o eu, que não tira os olhos dele, que o fixa de uma vez por todas como a um objetivo” (2006, p. 263), estando sempre atento a si mesmo, superando tudo o que é supérfluo ou gera dependência.

Como ensina Foucault (2006), a conversão é um processo longo e contínuo, e o que está em jogo é como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo. Essa postura implica um retorno do olhar, ou seja, “não olhar o que se passa com os outros, mas interessar-se antes por si” (2006, p. 269), não no sentido de fechamento e de exclusão do outro, mas, como indica Plutarco: “Não sejas curioso,⁴⁵ isto é, no lugar de ocupar-te com os defeitos dos outros, ocupa-te, antes, com os teus próprios defeitos e faltas” (2006, p. 269-270).

A conversão, ou o converter-se a si, não se trata apenas de um conhecimento da natureza humana ou do ser humano enquanto interioridade, mas trata-se de um conhecimento em que todo “o saber de que precisamos deva ser ordenado à ‘tékhne toû bíou’, à arte de viver” (2006, p. 315). Não se trata de um conhecimento da natureza do ser humano enquanto caminho para libertar-se dos medos, dos traumas, mas enquanto caminho para a verdade, para a liberdade. Assim,

Se o ‘conhecer-se a si mesmo’ está ligado ao conhecimento da natureza, se nesta busca de si, conhecer a natureza e se conhecer a si mesmo estão ligados um ao outro, é na medida em que o conhecimento da natureza nos revelará que somos nada mais que um ponto, um ponto cuja interioridade não se põe evidentemente como um problema. O único problema que se lhe põe consiste precisamente em situar-se lá onde ele está e ao mesmo tempo aceitar o sistema de racionalidade que o inseriu neste ponto do mundo (FOUCAULT, 2006, p. 340).

Surge, então, de acordo com Foucault (2006), um questionamento importante: que lugar ocupa o saber do mundo no tema e no preceito geral da conversão de si? Ao mesmo tempo em que não se desqualifica o saber do mundo, também não se dá lugar a um conhecimento de si enquanto investigação da interioridade, do mundo interior. Mas, nesta articulação entre a necessidade de se converter a si e de conhecer o mundo, surge “o que se poderia chamar de modalidade espiritual, de espiritualização do saber do mundo” (2006, p. 351).

Retomando o pensamento de Marco Aurélio, Foucault fala sobre a:

[...] figura do saber espiritual que não consiste, para o sujeito, em tomar distância em relação ao lugar em que ele está no mundo para apreender este mundo em sua globalidade, mundo no qual ele próprio se acha situado. [...] Consiste, antes, em definir 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, 2006, p. 352).

⁴⁵ Plutarco reprovava a curiosidade e o desejo de saber o que ocorre de mal com o outro (2006, p. 271).

O cuidado de si, nesse sentido, exige concentração em si mesmo, tendo metas claras e esforço para atingi-las, “e o que há para ser atingido é o eu” (2006, p. 273). A conversão levará o sujeito à transformação e, conseqüentemente, à “correção libertação bem mais que formação-saber” (FOUCAULT, 2006, p. 116). O cuidado de si, pela conversão de si, apresenta-se como o caminho para o verdadeiro conhecimento, de si e do mundo, constituindo um sujeito ético e livre.

3.5 Algumas considerações finais sobre o cuidado de si e a espiritualidade

O tema do cuidado de si mostra, ao mesmo tempo, a relevância do tema e o desafio de sua correta compreensão na contemporaneidade. De acordo com Peter e Besley, para Foucault, “[...] o cuidado de si formava uma das principais regras para a conduta pessoal e social e para a arte da vida” (2008, p. 70), e como diz Foucault, “em toda filosofia antiga foi visto ao mesmo tempo como um dever e uma técnica” (2006, p. 600), devidamente pensado e elaborado, constituindo-se em um método.

A correta compreensão do princípio do cuidado de si é necessária para que ele não seja visto meramente como algo “imoral, como algo narcisístico, egoísta e como uma maneira de escapar das regras” (2008, p. 71), mas como o caminho para a constituição do sujeito ético, livre das tiranias e das sujeições.

O cuidado de si não se constitui em uma tarefa isolada dos outros, mas intensifica as relações sociais e políticas do sujeito.

Foucault não deixa de insistir sobre esse ponto: o cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si. [...] De outro lado, o cuidado de si intensifica também a relação com a ação política mais do que a entrava (GROS, 2008, p. 132).

A presença do outro é uma exigência, tanto para possibilitar a abertura ao diálogo com o diferente quanto pela necessidade da presença do outro como mestre. Nas palavras de Gros, “[...] é preciso chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos de nós mesmos: donde a figura do mestre da existência” (2008, p. 132).

No pensamento de Foucault, de modo particular em Alcebíades, evidencia-se um gradativo amadurecimento na compreensão do cuidado de si, não como uma simples preparação dos jovens para a vida adulta, capacitando-os para o exercício de uma profissão na

sociedade, mas como uma atividade para a vida inteira. Por isso, o cuidado de si é concebido como “uma forma de vida” (2006, p. 601) a ser assumida por todos, em todas as fases da vida. O cuidado de si deve ser visto não como um privilégio dos governantes e dos que detém o poder econômico e político, mas como tarefa de todos os sujeitos. Compreendido também como a arte de viver, “como a elaboração de modos de vida, de esquema de existência através da proposta de exercícios espirituais, arte de viver” (2008, p. 128).

Como ensinava Marco Aurélio, a “[...] arte de viver [...] parece-se mais com a luta do que com a dança, na medida em que se deve sempre manter-se alerta e ereto contra os golpes imprevistos que caem sobre vós” (FOUCAULT, 2006, p. 388-389). O cuidado de si e a arte de viver entrelaçam-se durante a vida inteira.

A tarefa de si sobre si mesmo é para todos e por toda a vida, e carrega consigo um lado formador que, necessariamente, leva o sujeito à transformação, “tornarmo-nos o que nunca fomos” (2006, p. 116), mediante a conversão, ou seja, a ideia da formação do sujeito, uma formação ético-espiritual.

Nesse sentido, de acordo com Foucault (2006), o cuidado de si leva ao conhecimento, o qual, por ele chamado de “conhecimento útil”, conseqüentemente, forma o “*éthos*”,⁴⁶ produzindo uma mudança no modo de ser do sujeito.

Essa transformação do sujeito traduz-se em uma postura espiritual, ou seja, exige do sujeito uma outra postura, um outro modo de colocar-se diante de si e do mundo. Como diz Dalbosco,⁴⁷ a postura espiritual possibilita que o sujeito abra os olhos, a fim de olhar as coisas de uma forma diferente, em outra perspectiva.

Este colocar-se diante das situações do mundo de uma forma diferente, com a presença de um outro, em atitude de humildade e de diálogo, possibilita a construção da ética do eu, de onde surge a postura ética do sujeito.

A ética pode ser definida como “a relação que se tem consigo mesmo quando se age” (KRITMAN apud PETERS; BESLEY, 2008, p. 172). No entanto,

Distingue-se da moralidade que tem a ver com a sua relação com os outros, com códigos de comportamento prescritos para todos, e que se relaciona com imperativos, regras de conduta ou ordens. {...} A ética tem a ver com a liberdade. Não há ética sem liberdade, e que de fato a ética é a forma que se dá à prática da liberdade de alguém (PETERS; BESLEY, 2008, p. 172).

⁴⁶ “El *éthos* para los griegos es un modo de ser del sujeto que se traduce en sus costumbres, su aspecto, su manera de caminar, la calma con que afronta los acontecimientos de la vida” (CASTRO, 2011, p. 187).

⁴⁷ Leitura dirigida sobre a *Hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault, no dia 10 de outubro de 2014.

Assim, é possível pensar a espiritualidade como forma de vida, como caminho para a formação humana, pelo cuidado de si, pelo exercício de si sobre si mesmo. No pensamento foucaultiano, cultivar o eu é a base do trabalho ético, na tentativa de transformar-se a si mesmo em um sujeito ético, livre e de verdade.

Para concluir, pode-se dizer que,

[...] por ancorar o cuidado de si no saber de espiritualidade, Foucault permite retomar o âmbito ético inerente à questão da verdade da pesquisa educacional, mostrando que sua natureza não diz respeito somente à produção de conhecimento, mas à transformação do próprio sujeito, ou seja, a pedagogia da formação humana (DALBOSCO, 2014, p. 20).

Esse processo garantirá um olhar de cuidado sobre as novas gerações, com suas novas expressões, possibilitando o diálogo e a aceitação das diferenças culturais, religiosas, políticas, entre outras, favorecendo a consolidação da cultura da paz e da solidariedade.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UM DESAFIO À EDUCAÇÃO

A formação continuada de professores do ensino básico tem sido uma preocupação nas escolas, nas instituições de ensino superior e, também, nas diversas esferas do mundo acadêmico e da pesquisa educacional.

Na história da educação brasileira, em suas diversas fases, sempre houve tentativas de enfrentar tal desafio, de acordo com as realidades e os problemas emergentes. Na contemporaneidade, esse tema volta a ser debatido com bastante ênfase, devido aos problemas vividos no campo educacional, particularmente no ensino público.

Nesta parte do trabalho, pretende-se refletir sobre alguns desafios em relação à formação continuada dos professores do ensino básico, considerando as novas configurações do mundo contemporâneo diante das mudanças provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias. Pretende-se, também, apresentar algumas possíveis alternativas para responder ao problema da formação continuada dos professores, contemplando as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, as contribuições dos pesquisadores que se propõem a pensar a educação levando em consideração os sujeitos nela implicados.

O final do século XX caracteriza-se por profundas transformações, que estão associadas à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nos sistemas de comunicação e informação. Esse novo paradigma pode ser caracterizado como a cultura da complexidade. De acordo com Barbosa (1997), a complexidade remete ao fenômeno instável e imprevisível da complicação e a tudo o que comporta desordens e acasos. Pode-se falar de uma nova imagem do mundo.

As transformações ocorridas no mundo contemporâneo atingem o ser humano na sua totalidade, ocasionando uma mudança no seu comportamento e na forma de organização da sociedade. Há um cenário de mudança de paradigmas, e o seu nível mais profundo é o cultural. E, além de tais mudanças, evidencia-se uma crise civilizacional. De acordo com o pensamento de Fávero (2009), é lugar-comum nos meios acadêmicos, especialmente nos espaços ocupados pela educação e filosofia, dizer que “a modernidade está em crise”. No entanto, é preciso compreender os alcances dessa crise e o significado desse diagnóstico.

Diante das mudanças na contemporaneidade, e dado o significado da educação para as civilizações, é muito importante lançar um olhar avaliativo sobre o processo educativo hoje, a fim de qualificar as práticas docentes, respondendo aos desafios da atualidade. Segundo Shiroma (2009), tais transformações no trabalho, na economia, na cultura e na política

colocaram novas demandas à educação e aos profissionais responsáveis pela formação das próximas gerações.

A educação “envolve, além da instrução, também a formação, e, por isso, não se restringe somente ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas, sobretudo, o ser humano como um todo, também em sua formação afetiva e moral” (CENCI; DALBOSCO, 2014, p. 484). Partindo desse princípio e compreendendo a educação como formação, Dalbosco (2015) afirma que educar tem a ver com a relação entre gerações e que o significado da educação depende muito do modo como o conflito inerente à relação entre o velho e o novo é concebido intelectualmente e enfrentado na práxis da vida diária.

Diante do papel da educação na contemporaneidade, surge o desafio da formação dos professores. Por isso, com este capítulo, pretende-se desenvolver uma reflexão sobre a função e a importância dos professores no campo educativo, bem como sobre o desafio da sua formação geral continuada na sociedade contemporânea.

4.1 O professor, sua função e importância na educação

O professor, de maneira geral, sempre ocupou espaço importante no campo educacional, tanto na escola das sociedades tradicionais, quanto na sociedade da informação e do conhecimento, na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, é perceptível o gradativo enfraquecimento dessa presença, particularmente motivado pelas atuais transformações oriundas do desenvolvimento científico e tecnológico.

No dizer de Libâneo (2011, p. 9), os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Ao mesmo tempo, o autor reafirma a importância e a necessidade tanto da escola quanto dos professores. Segundo ele, não há reforma educacional e não há proposta pedagógica sem professores.

Professores são necessários, sim. Todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2011, p. 12).

Além da questão em relação aos professores, aparece também o importante e histórico papel da escola.⁴⁸ Segundo Libâneo, a escola deve assegurar a formação cultural e científica para a vida pessoal e profissional do cidadão, garantindo a autonomia e a relação crítica com a cultura em suas diversas manifestações. De acordo com o autor, é papel da escola:

Formar cidadãos participantes em todas as instâncias da vida social contemporânea, o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão-assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo, formação de qualidades morais, atitudes, convicções – às exigências postas pela sociedade comunicacional, informática e globalizada: maior competência reflexiva, interação crítica com as mídias e multimídias, conjunção da escola com outros universos culturais, conhecimento e uso da informática, formação continuada (aprender a aprender), capacidade de diálogo e comunicação com os outros, reconhecimento das diferenças, solidariedade, qualidade de vida, preservação ambiental. Trata-se de conceber a escola de hoje como espaço de integração e síntese (LIBÂNEO, 2011, p. 10).

Ainda conforme Libâneo, a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para enfrentar as exigências da sociedade contemporânea. “A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização” (LIBÂNEO, 2011, p. 11).

Além disso, a escola precisa ajudar os alunos a tornarem-se seres pensantes, capazes de refletir sobre as situações do mundo, agindo criticamente e com liberdade nas diversas esferas. Nesse sentido, a escola tem de oferecer condições “ao homem de ser autônomo, sem deixar de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve; ao mesmo tempo, de se submeter a esse mesmo mundo, sem, contudo, perder sua autonomia” (PUCCI, 2009, p. 249).

⁴⁸ O surgimento da escola está associado ao processo de desenvolvimento da agricultura, quando houve necessidade de fixar-se em uma determinada área de terra, passando a existir propriedade, proprietários e trabalhadores. Em consequência, criou-se a possibilidade de os proprietários viverem de outras atividades que não fosse o trabalho braçal. O trabalho do não proprietário deveria prover a existência do seu senhor. Construiu-se, então, um novo espaço, chamado “ócio”, ambiente no qual apareceu a escola. A escola era, portanto, o local onde os não trabalhadores braçais se reuniam para deliberar certas tarefas que constituíam a escola. Na tradição grega, a escola pode ter o significado de ginásio como lugar de aprendizagem, ou como o local onde se praticava o esporte. Na idade média, a educação dos proprietários (os senhores, o clero e os nobres) desenvolvia-se na escola, ao passo que a dos trabalhadores (servos) se fazia no próprio trabalho. Os que viviam no ócio eram convocados a participar da escola para que não se envolvessem com atividades indignas. A escola os transformava em cavaleiros, substituindo o ócio pelo ensino, *otium cum dignitate*. A revolução industrial, o comércio dos excedentes e a produção de relações culturais requeriam aprendizagem e, em consequência, a escola. O iluminismo, amparado pela burguesia, exigia uma escola universal, pública, gratuita, obrigatória e leiga. Na modernidade, os trabalhadores buscam a escola como uma necessidade, pois a escola moderna requer, fundamentalmente, a escolarização. Na pós-modernidade, porém, as crianças privilegiadas socialmente buscam no ócio a aprendizagem sem a escola. É por isso que se diz que a aprendizagem é feita, também, em outros “espaços e tempos”, fora do “espaço e tempo escolar” (CAIMI, 2004, p. 102).

A escola, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, tanto em questões de estrutura, quanto de proposta pedagógica, curricular e de políticas para a educação, continua ocupando seu lugar na sociedade, apesar dos grandes avanços e transformações da era tecnológica. Sobre isso, Libâneo (2011) destaca que ela tem um papel que nenhuma outra instância cumpre. É verdade que a escola precisa ser repensada e, ao mesmo tempo, que ela não detém sozinha o monopólio do saber, existem outros lugares em que acontece a educação e também por meio de outras agências, como os meios de comunicação, as empresas, os espaços de lazer, os sindicatos, entre outros, que se transformam em espaços de participação e organização.

O que deve ser a escola em face dessas novas realidades? A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilite a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas ruas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para analisá-los criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se assim de capacitar os alunos a selecionar informações, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para ascender ao conhecimento. A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada (LIBÂNEO, 2011, p. 28).

Nos últimos tempos, no entanto, vem acontecendo um processo de sucessivos problemas no campo da educação, particularmente no tocante à função docente, em termos de formação e valorização do seu trabalho. De modo geral, não há um ambiente favorável e facilitador ao trabalho dos professores em sala de aula, visto que depende não só da escola, mas do conjunto de sistemas que a compõem, como a família, o Estado e outras instituições socioculturais de responsabilidade.

Em geral, a sociedade calca sobre a educação uma série de exigências e cobranças, nem sempre possíveis de serem concretizadas. No dizer de Biesta (2013), além dos governos e dos formuladores políticos, muitos pais já não se veem como coeducadores em relação à escola de seus filhos, mas assumem uma postura meramente de consumidores das mercadorias educacionais que as escolas devem, supostamente, entregar.⁴⁹

⁴⁹ Tem sido muito comum nas escolas, tanto da parte das equipes diretivas e dos professores, como também dos pais, a resistência em abrir espaços para que os alunos participem de atividades que não sejam efetivamente do espaço da sala de aula. Há uma exagerada preocupação com o conteúdo, com a preparação para o vestibular, para o Enem, etc. Em detrimento disso, há um fechamento para atividades extraclasse, que priorizem a formação em outras dimensões, como a cultural, a musical, etc. Conforme Dalbosco e Rajobac (2014), é preciso considerar a relação entre saber e vivência. Nesse sentido, o âmbito da vida deve ser o ponto de partida por excelência do processo formativo.

Além dos problemas referentes à valorização do seu trabalho e à baixa remuneração, o professor enfrenta dificuldades, também, em relação à sua formação, inicial e continuada, à falta de estrutura nas escolas e, acima de tudo, às novas situações do mundo globalizado, que não favorece um verdadeiro processo de formação, particularmente das novas gerações.

Em um clima de semiformação, e também com a supremacia da técnica sobre o humano, como pensar a figura do professor e sua função? Como pensar a educação e a formação dos professores num contexto de semiformação?

Sem dúvida, esse constitui-se em um dos grandes desafios da educação na atualidade, pois, conforme Adorno (2010), o espírito da semiformação pregou o conformismo e, para satisfazer aos requisitos apontados pela sociedade, a formação tem se resumido às marcas distintivas da imanência e da integração sociais.

Diante dos desafios mencionados, retomando o pensamento de Adorno, é necessário encontrar formas de resistência, que sirvam de antítese à semiformação socializada. Um dos caminhos para isso é a formação cultural. Uma vez que:

A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente pelo meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo 'cultura geral'. Na verdade ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender [...]. Para haver formação cultural se requer amor; e o defeito certamente se refere à capacidade de amar. [...]. Mas seria melhor que quem tem deficiências a este respeito, não se dedicasse a ensinar (ADORNO, 1995, p. 64).

A retomada da formação cultural torna-se uma exigência, particularmente, aos professores, visto que, como afirma Libâneo (2011), é urgente a elevação do nível científico, técnico e cultural da população, garantindo uma educação de qualidade, superando a mentalidade capitalista de uma formação reducionista, que contemple apenas um campo específico, o da profissionalização.

Considerando a educação como experiência formativa, a escola constitui-se em um dos espaços privilegiados em que se dá a transformação do sujeito. Nesse processo, privilegia-se a presença e a função do professor, cabendo a ele ajudar o aluno a fazer um processo formativo. De outro modo, o aluno deve dispor-se a esse processo, no dizer de Foucault, dispor-se ao processo de transformação de si.

O processo formativo não acontece sem que haja o compromisso de todos os envolvidos, o professor e o aluno, e do espaço escolar como um todo. Sobre isso, Carvalho

(2014) destaca que, do ponto de vista do que envolve a formação humana pela educação, é interessante assumir as experiências de abertura dos domínios envolvidos, que perpassam desde a discussão das transformações curriculares, das modificações e adequações das políticas públicas voltadas para a educação, até as condições de trabalho do educador e da dimensão pedagógica. Ou seja, não haverá processo formativo sem que haja disposição de todos e sem as necessárias condições para tal.

Retomando o pensamento de Foucault, o professor, enquanto mestre, é fundamental no processo formativo. Quem é o mestre? Qual sua função? Supõe-se que o mestre seja uma pessoa experimentada, ou seja, que já tenha realizado uma experiência formativa que lhe assegure um caminho de transformação pessoal, de amadurecimento pessoal. Sendo assim, o mestre terá condições de auxiliar o aluno a passar pelo mesmo processo.

Foucault (2006), ao tratar da maestria, destaca que o mestre precisa ser e dar o exemplo, o testemunho, precisa ter competência e conhecimento e estar aberto ao diálogo, pois o outro é o mediador nesse processo de transformação de si. O mestre, por ser mestre, deve ser mais experiente que o discípulo, não em termos de superioridade, mas de experiência.

O professor bem preparado é aquele que tem uma boa experiência pessoal, visto que a experiência pedagógica vai sendo construída. O que torna um professor bem preparado é o domínio teórico aliado à experiência pessoal. De acordo com Mühl,⁵⁰ “[...] a desconsideração do conhecimento do professor levará à desqualificação do seu papel”. Assim:

O educador, em sua individualidade, sempre está situado numa posição de sujeito, entretanto, não despreza a inter-relação com a posição de outros sujeitos. Levando em conta a analítica de sua função – a função-educador – lhe é possível, enquanto sujeito, na posição de condutor, formador, ‘governador’, criar tensões nas linhas contínuas de forças que remetem às experiências de formação humana, sempre ligadas à formação de subjetividades e ao mesmo lugar. A função-educador se dispõe a tornar possível outras posições para os sujeitos envolvidos no empreendimento da formação, inclusive para si mesmo (CARVALHO, 2014, p. 87).

Pensar na educação no mundo atual, marcado pela supremacia do econômico, é um grande desafio aos professores. Como já mencionado em outros momentos neste trabalho, corre-se o risco de transformar a educação em um negócio ou em uma transação econômica. Por isso a insistência de abrir espaços à filosofia como forma de iluminação das práticas pedagógica e docentes. Segundo Biesta (2013), os professores têm um papel decisivo, um

⁵⁰ Seminário Avançado II: Educação como formação, dia 23 de novembro de 2015.

papel que os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias aos clientes.

Partindo do pressuposto de que o professor, enquanto mestre, continua tendo um papel fundamental na educação na contemporaneidade, apresenta-se, na sequência, de acordo com o pensamento de Libâneo (2011), algumas atitudes docentes a serem assumidas, como reorientação no agir pedagógico.

- a) O ensino como mediação, ou seja, a aprendizagem ativa do aluno acontece com a ajuda pedagógica do professor.

O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, prevê condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos e orienta-os, intencionalmente, para objetivos educativos [...]. Portanto, é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante (LIBÂNEO, 2011, p. 30-31).

- b) Interdisciplinaridade, ou seja, superar a visão de escola e práticas isoladas, sem integração entre disciplinas e currículos. A aprendizagem não acontece sem que haja a integração entre o conjunto da vida do aluno e da escola.

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. [...]. Compreender a prática da interdisciplinaridade em três sentidos: como atitude, como forma de organização administrativa e pedagógica da escola, como prática curricular. [...] Requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado (LIBÂNEO, 2011, p. 32-35).

Nas sociedades complexas, o processo educativo não poderá descuidar do diálogo permanente com as outras áreas de conhecimento. Como a interdisciplinaridade acontece concomitantemente às especializações, dos implicados no processo exigir-se-á uma nova postura metodológica e epistemológica e, ao mesmo tempo, um maior preparo intelectual para dialogar com o diferente. Ninguém conhece tudo e tão pouco conhecerá sozinho, isolado dos outros. Nesse sentido, Gallo (2004) fala da retomada da interdisciplinaridade como uma forma de reaproximação das ligações, desfeitas ou perdidas, com o movimento da especialização:

A interdisciplinaridade se complexifica: fala-se em diversas modalidades, além de uma pluridisciplinaridade, de uma transdisciplinaridade, como formas de conectar os mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, mas não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares. [...] Assim como epistemologicamente a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, pedagogicamente ela indica um trabalho de equipe, no qual os docentes de diferentes áreas planejam ações conjuntas sobre um determinado assunto (GALLO, 2004, p. 110-111).

É preciso que o próprio educador redescubra o sentido originário do diálogo, construtivo do ponto de vista pedagógico, que repousa na tensão construtiva entre o dizer franco (*parrhesía*) e a escuta silenciosa ativa, como força normativa que orienta a relação entre mestre e discípulo (FOUCAULT, 2006).

- c) Conhecimento de estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender. Essa ideia indica a necessidade de os professores auxiliarem os alunos a encontrarem meios para desenvolver a habilidade de pensar. Isso porque nem todos conseguem fazê-lo da mesma forma e no mesmo tempo.

É óbvio que a diferença não reside simplesmente na posse de um certo quociente intelectual ou mesmo numa série de técnicas ou métodos “corretos” de estudo. O que parece ser a chave da reação de cada aluno diante da situação de aprendizagem é sua capacidade de captar, consciente ou inconscientemente, as exigências da tarefa e de responder a elas adequadamente, ou seja, a capacidade de reconhecer e controlar a situação de aprendizagem (NISBET E SHUCKSMITH, 1994, apud LIBÂNEO, 2011, p. 36).

O professor somente conseguirá realizar satisfatoriamente essa tarefa se ele mesmo, primeiramente, tiver desenvolvido a habilidade de aprender a aprender, de aprender a pensar. Destaca-se, assim, a importância da filosofia, que, segundo Hermann (2015), é um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito. A filosofia sempre pode contribuir para se pensar a educação.

- d) Acreditar na busca de uma educação que auxilie os alunos a adotar uma postura crítica diante dos conteúdos e das realidades que os envolvem. Nessa perspectiva, o papel do professor será o de contribuir para que o aluno pense crítica e reflexivamente, superando a mera assimilação de conteúdo, atuando nas realidades de suas relações.

Trata-se de uma abordagem crítico-social dos conteúdos em que os objetos de conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos, etc.) são apreendidos nas suas propriedades e características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais, isto é, como objetos de conhecimento. Em outras palavras, a apropriação crítica da realidade significa contextualizar um tema de estudo buscando compreender suas ligações com a prática humana (LIBÂNEO, 2011, p. 38).

Considerando essa perspectiva, e também o fato de que o ato de educar sempre leva ao estranhamento, Hermann, referindo-se à filosofia da educação, aponta para a sua contribuição “para produzir o pensamento arriscado quando se dispõe a ouvir a pergunta e indicar como um conceito pode elucidar o referido problema, não para retê-lo ou eternizá-lo, mas para recriá-lo, transformá-lo à luz de novos contextos” (2015, p. 226). Assim, o professor, com uma mentalidade aberta, conseguirá acolher as novas situações e pensá-las criticamente, auxiliando os alunos a percorrerem o mesmo caminho.

- e) Favorecer que o processo educativo seja uma forma de desenvolver a capacidade de comunicação dos alunos. Na sociedade da comunicação e da informação, é imprescindível que se criem espaços para síntese e elaboração das inúmeras informações recebidas. Ao mesmo tempo, é necessário o aperfeiçoamento da linguagem comunicativa, a fim de que as informações sejam transmitidas. De acordo com Libâneo (2011), é preciso aprofundar-se nas técnicas de comunicação, buscando formas mais eficientes de expor e explicar conceitos e de organizar as informações. Por isso a sala de aula é vista como um espaço privilegiado para desenvolver as habilidades comunicacionais.
- f) Em um mundo marcado pelo acelerado processo de desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, tanto a escola quanto os professores, necessariamente, precisarão reconhecer e aceitar tais processos, seus impactos e influências, contribuições e prejuízos.

Ao tratar desse tema, Dalbosco (2007) destaca que o fenômeno da globalização não se refere somente à dimensão econômica, mas tem também uma incidência sobre a sofisticação dos meios de comunicação, como a internet, que é parte importante para a agilidade das transações comerciais.

Penso também no aspecto cultural deste fenômeno, que põe em contato pessoas com seus idiomas, valores e modos de ser e de viver diferentes entre si. Vivemos num momento histórico em que não só uma imensa quantidade de capitais pode ser transferida de uma parte para a outra do globo, como também informações sobre fatos que ocorrem nos mais distantes lugares chegam até nós instantaneamente (DALBOSCO, 2007, p. 107).

É necessário, portanto, uma nova compreensão e, ao mesmo tempo, novas atitudes diante dos meios de comunicação, particularmente das novas tecnologias. Na educação das novas gerações, as novas tecnologias deverão ser contempladas, fazendo parte do cotidiano escolar.

- g) Reconhecer, aceitar e respeitar a diversidade cultural da contemporaneidade, particularmente, no contexto escolar. De acordo com Libâneo (2011), a diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. Reconhecer a situação de cada aluno resultará em uma melhor compreensão dos resultados obtidos na escola, considerando as condições pessoais, familiares, econômicas e culturais de cada um.

Como afirma Dalbosco (2011), trata-se da questão de saber quem é o homem que vive no mundo urbano e de que forma ele vive. O (re)conhecimento das novas formas de vida, particularmente do homem contemporâneo que vive no mundo urbano, é condição fundamental para compreender sua complexidade, em uma postura ética que privilegie o respeito como resultado do diálogo⁵¹ e da escuta do outro.

Assim, um dos grandes desafios do professor continua sendo o de perceber a diversidade das realidades presentes em sala de aula, por isso a importância de uma boa formação para o reconhecimento do outro, que possibilite, antes de tudo:

Assumir uma postura ética que dê conta da dimensão propriamente humana da criança, ou seja, buscar conhecê-la em seu mundo, saber quem ela é, com quem vive e o que deseja. Penso que esta seja uma perspectiva promissora de respeito à própria criança, que exige, no entanto, desfazer-nos daquela tendência natural que possuímos, enquanto adultos, de querer moldá-las a nossa imagem e semelhança (DALBOSCO, 2007, p. 184).

A diversidade, nos seus diversos aspectos, exige o desenvolvimento da capacidade de escutar, de ouvir o outro, abandonando posturas autoritárias e verdades previamente postuladas, criando vínculos autênticos entre professor e aluno, diminuindo as distâncias entre um mundo e o outro.

⁵¹ O diálogo como uma das categorias da experiência formativa.

- h) A formação continuada dos professores, oportunizando a atualização nos níveis científico, técnico e cultural. Diante de uma sociedade que muda rapidamente, o professor não pode continuar o mesmo, ou seja, acompanhando as transformações do mundo técnico e científico, ele precisa atualizar-se constantemente. É o que Libâneo (2011) defende quando fala em autoformação contínua como requisito para a profissão docente:

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão, hoje, é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com as noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto no trabalho, quanto sociais, culturais, éticas. [...] Essa atitude implica saber discutir soluções para problemas a partir de diferentes enfoques (interdisciplinaridade) (LIBÂNEO, 2011, p. 44).

Assumindo a autoformação enquanto processo, integrando saberes e experiências, o professor manter-se-á atualizado e, dessa forma, preparado para responder às perguntas do cotidiano escolar.

- i) Integração da dimensão afetiva na prática docente, ou seja, levar em consideração o universo afetivo e relacional dos envolvidos no processo educativo. Libâneo (2011) ressalta que a aprendizagem de conceitos, habilidades e valores envolve sentimentos e emoções ligadas a relações familiares, escolares e de outros ambientes da convivência dos alunos.

Assim como o professor vive e carrega consigo situações afetivas e relacionais do seu cotidiano, e que, de certa forma, influenciam na sua ação pedagógica, também o aluno se apresenta com suas especificidades emocionais e afetivas, que não podem ser desconsideradas. Por isso a necessidade de um acompanhamento e de uma formação direcionada a essa área, facilitando o trabalho, especialmente, no sentido da compreensão das situações vivenciadas pelos sujeitos da ação educativa.

A filosofia da educação, nesse sentido, tem uma importante contribuição a oferecer no que se refere a pensar a educação enquanto formação humana, a educação enquanto a arte de ocupar-se consigo mesmo (FOUCAULT, 2006). É nesse sentido a necessidade de pensar o processo educativo com base na espiritualidade, como forma de vida, como sentido da existência humana.

- j) Pensar a educação a partir de uma postura ética, na qual os alunos também devem ser incentivados a pautar sua vida e atuação na sociedade. O mundo contemporâneo, com suas novas expressões e formas de vida, e porque está condicionado às normas do capitalismo neoliberal, apresenta-se, muitas vezes, com grandes fragilidades éticas, resultando em um relativismo ético. Essa postura interfere na vida das pessoas e, também, compromete o processo educativo das novas gerações.

A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, porque se a escola silencia sobre valores, abre espaços para valores dominantes no âmbito social. As escolas devem, então, assumir que precisam ensinar valores. [...]. Não se trata, obviamente, de inculcar valores, de doutrinação política ou religiosa, mas de proporcionar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios de modos de decidir e agir (LIBÂNEO, 2011, p. 46).

Contudo, sem uma boa formação e sem adotar uma postura ética, o professor, como mestre, não dará conta de conduzir seus alunos nessa perspectiva. Visto que, como insiste Fo de acordo com Gros (2007), o sujeito precisa ser um eu ético, antes de ser um sujeito ideal de conhecimento. Isso significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói.

Sem dúvida, a escola tem a intransferível tarefa de trabalhar a questão ética, educando para a emancipação dos sujeitos, abertos à diversidade de formas de vida, criando e recriando as relações, em uma postura humilde de diálogo e aceitação do outro.

A aposta na educação e nos seus processos deve ser avivada em todos os implicados nesse processo, conscientes de que, como diz Dalbosco (2007, p. 131), a melhoria da qualidade do ensino é uma conquista progressiva, só pode ocorrer mediante a valorização do magistério, cujo trabalho consistente e continuado na formação dos professores, além de condições de trabalho, salário e carreira, deve ser uma das suas principais metas.

Por fim, retomando o pensamento de Pucci (2009, p. 249), a educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de se submeter à realidade do mundo que o circunscreve, ao mesmo tempo, de se submeter a esse mundo, sem, contudo, perder sua autonomia.

Continuar acreditando na educação, na escola e no importante papel do professor é um dos desafios da atualidade, bem como manter viva a esperança de que, pelo processo educativo, a formação alcançará seu objetivo primeiro: transformar os sujeitos em cidadãos éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e solidária.

4.2 A formação continuada: alguns indicativos

Inicialmente, é importante reafirmar a importância do professor no processo formativo dos indivíduos. Porém, diante das transformações nas sociedades contemporâneas, recaem sobre o professor constantes exigências no sentido de manter-se atualizados, não somente em relação aos fatos e acontecimentos cotidianos, mas também em relação aos processos e tendências pedagógicos. Isso acontecerá mediante a formação docente continuada. Entende-se por formação de professores,

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores 'em formação ou em exercício' se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005 apud ESQUINSANI, 2009, p.363).

Diante desta afirmação, pode-se dizer que a formação continuada torna-se uma exigência para a atuação dos professores e deve ser entendida a partir das ações de formação desenvolvidas com professores.

A formação docente continuada é um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade. Esquinsani (2009) julga ser a formação continuada uma demanda pautada na necessidade permanente de uma prática pedagógica qualificada. Há muitas formas de se encaminhar tal processo, no entanto, nem todas garantem, verdadeiramente, um processo de amadurecimento e de reflexão crítica dos docentes, a partir de suas práticas. Como desenvolver um processo de formação continuada dos docentes que garanta a autoformação, com a possibilidade de criação e reflexão das suas práticas?

A história da educação no Brasil passou por muitas fases. O avanço nas pesquisas em educação possibilita uma sistematização de ideias pedagógicas que orientaram e orientam a ação educativa. Como afirma Benincá (2010), a educação não é uma tarefa qualquer, mas uma ação que implica um compromisso ético e humanizador, que deve contribuir para a formação da consciência crítica, promovendo a transformação sociocultural do contexto em que se vive.

É importante lembrar dos esforços no sentido de avançar na proposição de um projeto de educação na qual todos os sujeitos implicados sintam-se envolvidos, compreendendo melhor a educação em tempos de complexidade e multiculturalização.

O processo formativo não acontece sem a autoformação. Assim, o professor deve preocupar-se com sua formação permanentemente, ocupando-se consigo mesmo. De acordo com Shiroma (2009), esse momento, marcado por tensões, disputas, limites e possibilidades, convoca-nos a pensar: quem educa o educador?

A educação, compreendida como processo formativo, leva em conta a experiência formativa, na qual o sujeito se transforma a si mesmo nas formas de pensamento, mas, sobretudo, no amplo relacionamento com outros e consigo mesmo, ou seja, não acontece verdadeiramente um processo formativo sem que se leve em conta o todo da vida que envolve os sujeitos. Como garantir que os professores tenham condições de contribuir em tal processo com os seus alunos? Segundo Benincá (2010), um professor bem preparado e competente poderá não só produzir um ensino de boa qualidade, mas também ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres.

O professor vive uma tensão constante entre o desafio de responder satisfatoriamente às suas responsabilidades com os alunos e a falta de condições adequadas para o trabalho. Evidenciam-se muitas situações de desânimo, cansaço, desestímulo no trabalho e ausência de um projeto de educação mais claro e que direcione as práticas educativas. Em uma pesquisa publicada na revista *Educação*, em 2007, afirma-se:

O professor está doente. Excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de sua atividade são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vem acometendo os docentes brasileiros (CURI, 2007 apud FÁVERO, 2009, p. 409).

O professor exerce um papel fundamental na educação. Sendo assim, é preciso garantir uma formação continuada que facilite seu trabalho. Por isso a necessidade desse olhar de cuidado sobre o professor, a fim de que se sinta valorizado, primeiramente como pessoa, com sua história, com sua cultura, com sua família, com seus sonhos e esperanças, com suas dificuldades e carências. Dessa forma, sentindo-se mais valorizado e compreendido, conseguirá manter-se animado e motivado para o estudo e o ensino de qualidade.

Mas isso põe também uma dupla exigência: por um lado, que o professor alcance, por meio de sua própria experiência profissional escolar e de seu convívio cotidiano com seus alunos e colegas, uma certa maturidade que lhe permita, em certo sentido, se distanciar no 'ato de ensinar' de suas preocupações e aflições mais imediatas, uma vez que sem tal distanciamento o exercício da docência ficará prejudicado. Por outro lado, a necessidade de se criar um ambiente de trabalho favorável que oportunize a reflexão crítica, honesta e amigável, também sobre os próprios problemas individuais e sociais, mas sobretudo, em relação às dificuldades oriundas da prática pedagógica (DALBOSCO, 2007, p. 182).

Nesse sentido, não basta promover eventos e palestras de massa, nem tampouco trazer um profissional altamente qualificado que apenas repasse informações aos ouvintes. É preciso garantir espaço de discussão, aprofundamento e sistematização do conhecimento. De acordo com Nóvoa (1995 apud ESQUINSANI, 2009), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de flexibilidade crítica, ou seja, o professor precisa refletir e contextualizar suas práticas, bem como compreender as situações que o envolvem, e não apenas aceitar passivamente o que lhe é dito. Dessa forma, ele mesmo será o sujeito de sua formação.

Diante desse quadro, identifica-se uma lacuna no processo de formação continuada dos professores. Há várias modalidades utilizadas para responder a essa demanda:

Alguns eventos formativos consubstanciam-se em projetos de formação de docentes continuada; são projetos estruturados e com perspectivas de transformação da ação pedagógica segundo o modelo da racionalidade prática. Outros eventos, entretanto, pautam-se em ações de curta duração, restritos práticas formativas pontuais ou a um conjunto de ações parceladas, condição que privilegia o imediatismo de seus objetivos e leva, em uma primeira análise a uma acumulação de estratégias com vistas a uma melhora técnica e rápida, mas que carecem de uma perspectiva mais ampla do processo educativo escolar e mais estrutural do ponto de vista contextual (ESQUINSANI, 2009, p. 369).

Sendo assim, é necessário pensar a formação⁵² como processo. Não há formação sem a autoformação. A educação só tem sentido se levar à transformação do sujeito. Por isso a necessidade de criar espaços para o diálogo, para a partilha de experiências. Se não houver um ambiente favorável e facilitador ao professor, o processo não acontece devidamente.

No entanto, é preciso admitir que, nos últimos tempos, como resultado das novas formas de vida na sociedade contemporânea, houve um empobrecimento da experiência formativa dos docentes e, também, a tendência da mercantilização da educação, criando obstáculos à docência.

De acordo com Mühl (2015, p. 13), a experiência tem sido empobrecida pela redução da vida a uma mera vivência individual e uma limitação crescente na interação recíproca, nas relações abertas, nos vínculos vivos entre os indivíduos, entre os indivíduos e as ideias, entre indivíduos e os próprios objetos.

Mesmo tendo consciência da necessidade da formação permanente, nem sempre os professores se dispõem a tal tarefa. O fato é que a sociedade digital ou da informação,

⁵² A formação “visa aprimorar o ser humano e o envolve por inteiro, desenvolvendo suas capacidades como um todo. Refere-se ao processo de formação de si mesmo na companhia dos outros e na referência com as coisas” (CENCI; DALBOSCO, 2014, p. 484).

diariamente, apresenta inúmeras informações e opiniões. Estas, no entanto, não chegam a se tornar conhecimento, pois, “[...] onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica” (ADORNO, 2006, p. 62 apud MÜHL, 2015, p. 2).

Tal situação gera o que Adorno (2010) chama de semiformação, ou seja, a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito, alienando que, segundo a sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. A semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.

No bojo da semiformação, encontra-se, certamente, uma das causas do desinteresse e da desmotivação dos educadores para a formação continuada. Como bem ensina Dalbosco (2015), por mais que a revolução da tecnologia digital tenha sido radical e esteja provocando transformações profundas na sociedade contemporânea e em suas formas culturais de vida, ela não dispensa, e nem deveria dispensar, alguns princípios educacionais formulados pela tradição. Por isso a importância de se possibilitar o diálogo entre as gerações, principalmente para que as gerações mais velhas possam compreender e, dentro do possível, experienciar as novidades da tecnologia digital, ouvindo também o que essa geração tem a dizer, garantindo um referencial que sustente a responsabilidade educativa às gerações mais novas.

De acordo com Mühl (2015), a perda da capacidade de realizar experiências formativas pode ser considerada o principal problema da educação contemporânea. Essa constatação nos desafia a buscar compreender a crise da educação atual e a realizar um diagnóstico que auxilie no entendimento dos principais problemas que a afetam. Dentre elas, a formação docente.

Quando se pensa na formação continuada, na maioria das vezes, o professor alimenta a expectativa de que alguém chegue e apresente uma resposta ou uma receita pronta para cada situação vivida ou dificuldade enfrentada na sua prática docente. Porém,

É no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior – na sala de aula, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento, exemplos frágeis, mas palpáveis – que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador, pois nestes espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui uma certa propriedade de reconhecimento (CARVALHO, 2014, p. 84).

O investimento na formação continuada dos professores continua sendo uma das grandes tarefas da educação, na escola e também nas instituições de ensino superior. Como ensina Libâneo (2011), pensar em um sistema de formação de professores supõe reavaliar

objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante das novas realidades, em constante transformação. Ao mesmo tempo, é necessário oportunizar espaços formativos que garantam aos docentes a apropriação do conhecimento necessário para responder às perguntas advindas da diversidade cultural e de formas de vida, especialmente presentes nas gerações jovens, com quem normalmente se encontram em sala de aula.

4.3 Formação continuada: compromisso e exigência à prática docente

A educação desempenha um papel decisivo na sociedade, pois possibilita a formação dos cidadãos para a atuação profissional, mas, e especialmente, para assumir responsável e eticamente os seus deveres, possibilitando a vida nos diversos grupos sociais. Por isso, a Constituição federal assegura que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Quando trata do tema da educação, Benincá (2010) afirma que a origem da educação está associada às origens do próprio ser humano, pois ele sempre precisou descobrir como viver em grupo e aprender a dominar a natureza para a sua sobrevivência. Hoje, no contexto da multiculturalização e das novas tecnologias, continua aprendendo a viver na pluralidade de opções e realidades que o envolvem.

Diante da importância da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) assegura: programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (art. 63, § III). Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (art. 67, II).

Segundo Marcon (2009), as políticas educacionais sofrem, no contexto atual, um duplo movimento de pressão: de um lado, os organismos internacionais que exigem adequação às regras do mercado; de outro, as ações de movimentos e organizações sociais que colocam em pauta reivindicações próprias. Além disso, no campo educacional, vive-se a tensão entre uma educação mais conteudística, técnica e instrumental e uma educação concebida como processo formativo, a partir da experiência pessoal, levando à transformação do sujeito.

Com base no pensamento de Adorno, que apresenta o contexto da semiformação, é importante lembrar que os candidatos à docência são formados dentro desse novo paradigma. O que significa dizer que os futuros educadores vêm do contexto da semiformação? O que se quer com a formação continuada dos professores?

Retomando o pensamento de Esquinsani (2009), a formação continuada é uma condição do ser professor, um sentido de *status*, de condição para o exercício profissional. A melhoria da qualidade da educação se dá, em boa parte, pelo desenvolvimento profissional dos que dela se ocupam.

De acordo com Benincá (2010), a formação continuada é uma exigência para o exercício profissional do professor, a fim de manter-se em um constante processo reflexivo sobre sua ação, garantindo o domínio teórico, mas também a sensibilidade humana que o levará a fazer uma experiência formativa, bem como a de seus alunos.

A formação continuada dos professores:

É a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005, apud ESQUINSANI, 2009, p. 363).

O processo de formação continuada dos professores pode ser classificado em diversas modalidades. Benincá (2010) apresenta três enfoques:

- a) processo informal e espontâneo, que se refere ao conhecimento do senso comum e se expressa mais significativamente na consciência prática. Por ser espontâneo, não há necessidade de aperfeiçoamento e nem de transformação da prática. De certa forma, há um conformismo e uma adaptação ao processo formativo já realizado. A tendência nesse tipo de prática é a reprodução do sistema vigente e a passividade;
- b) esforço dos professores em retornar a instituições de ensino em busca de cursos de atualização, palestras, seminários e especializações (pós-graduação, mestrado, doutorado, etc.). Sem dúvida, essa modalidade é muito importante, porém, se não houver uma continuidade no processo formativo, também poderá ser ineficiente, pois, se a formação estiver vinculada apenas às informações dos outros, haverá sempre a necessidade de buscar novos cursos para satisfazer as necessidades;

- c) método da práxis pedagógica, que se caracteriza pela autoformação e pela formação no interior de um grupo. Trata-se de pensar a formação a partir da própria prática, buscando referência teórica para iluminar o processo investigativo. A autoformação garantirá a atualização do professor. Diferentemente do que em um curso de formação que o professor recebe o conteúdo construído, o método da práxis o manterá em permanente ação sobre sua própria prática pedagógica.

Partindo desse princípio, faz-se necessário retomar, conforme Saviani (2007), em seu livro *A história das ideias pedagógicas no Brasil*, a caminhada da educação brasileira⁵³ em seu conjunto, desde as origens até os nossos dias, identificando as principais concepções educacionais, que exercem influência ainda hoje.

No Brasil, o pensamento de Paulo Freire é um dos exemplos de proposta de rompimento com a educação tradicional, propondo uma educação popular libertadora, privilegiando a participação dos implicados no processo, os oprimidos, por meio do diálogo. “É por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 125).

Essa proposta da educação popular, com certeza, contribuiu para o surgimento de novos paradigmas dentro do processo educacional. Segundo Freire, “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1991 apud ESQUINSANI, 2009, p. 364).

A formação continuada de professores, sem dúvida, é um dos grandes desafios da educação na atualidade. Pensar em uma educação de qualidade significa discorrer, igualmente, sobre a formação docente como um processo permanente.

O professor continua sendo importante no processo de formação dos alunos, nos diversos níveis. Por isso, é preciso garantir, junto ao Estado, como instância pública responsável pela educação, as condições necessárias à atuação dos professores, desde a

⁵³ Conhecer a história da educação no Brasil possibilita a compreensão dos diversos movimentos que se apresentaram como resistência à educação tradicional, conteudística e de reprodução do sistema vigente. É importante destacar todas as iniciativas em torno da educação popular, particularmente nos anos 1980, que se deu em sintonia com a Teologia da Libertação, na América Latina. “A educação libertadora se inspira na Teologia da Libertação para traçar seus objetivos. Não se trata de um projeto para a manutenção do processo educacional vigente e opressor, mas de uma educação que tem por objetivo libertar para a construção de um homem novo” (BENINCÁ, 2010, p. 194).

formação de qualidade, a valorização profissional, até as condições de trabalho e uma justa remuneração.

Disso decorrem alguns desafios e compromissos. Em primeiro lugar, é dever do Estado, das escolas e das instituições de ensino superior garantir espaços de formação aos docentes que atuam na educação básica. Em segundo lugar, a formação continuada deve ser assumida pelos professores como um compromisso pessoal e, ao mesmo tempo, profissional, investindo na qualificação da sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a título de conclusão e, ao mesmo tempo, de provocação para pesquisa e reflexão, apresentam-se algumas possíveis alternativas ao processo de formação geral continuada dos professores da educação básica. Inicialmente, é preciso levar em consideração as mudanças paradigmáticas que caracterizam a sociedade contemporânea. Ou seja, não será possível pensar em um processo educativo/formativo das novas gerações sem levar em consideração os impactos da globalização e das novas tecnologias, que geram novos espaços de informação e de convivência. Os professores, necessariamente, deverão estar preparados para acolher as novas manifestações geracionais, pois “[...] a escola precisa assumir o compromisso de se constituir num espaço crítico de discussão de temas e questões presentes nos diferentes contextos, no caso específico, àqueles vinculados à pluralidade cultural” (FÁVERO, 2009, p. 394).

Outro aspecto provocativo, diz respeito ao professor enquanto sujeito. No dizer de Esquinsani (2009), o professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Por isso, investir na formação continuada de docentes é investir no professor, que faz e se refaz a cada dia em sua prática pedagógica. Nesse sentido, surge o desafio de compreender o professor e sua prática docente com base na noção de espiritualidade,⁵⁴ como desafio e elemento constitutivo da educação. Tal tema, porém, não será abordado neste tratado, mas será tema de pesquisa em outro espaço.

Por fim, é preciso investir em um processo de formação continuada, partindo da prática pedagógica do professor, como objeto de pesquisa, ou seja, pelo método da práxis pedagógica, que,

⁵⁴ Parte-se da noção de espiritualidade como uma forma de vida, ela está profundamente ligada à prática de vida e ao permanente questionamento sobre tal prática. De acordo com Dalbosco (2016), essa noção se amplia com outras significações: ela é especificamente humana; por estar ligada à vontade humana, é expressa no cuidado; tem a ver com o sentimento de dependência do outro, por conta da limitação e fraqueza humanas e, também, a necessidade da intersubjetividade do grupo como o espaço de manifestação da espiritualidade humana.

[...] diferentemente de um curso de atualização, que já oferece conhecimentos já construídos e que rapidamente podem ser superados, o método da práxis mantém o investigador em ação, já que trabalha com uma realidade sempre nova. A prática do professor, por isso, é uma fonte permanente de geração de conhecimentos. [...]. É um método de autoformação e de trabalho coletivo (BENINCÁ, 2010, p. 259).

Nesse viés, acredita-se na possibilidade de um processo de formação continuada que priorize o professor e sua prática pedagógica cotidiana. Sabe-se da amplitude e da ousadia de tal projeto, mas parece ser uma proposta que, de certa forma, contribuirá com a resposta ao desafio da educação na contemporaneidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação teve como objeto de investigação a formação docente continuada e a espiritualidade, tendo como recorte teórico os últimos escritos do pensador francês Michel Foucault. Esta opção dá-se levando em consideração a influência dos seus escritos na geração atual de estudiosos, particularmente na área educacional.

Ao longo do trabalho, procurou-se abordar, em linhas gerais, o tema da educação e seus desafios no contexto atual, marcado por grandes transformações, de modo especial, em relação às novas tecnologias, ocasionando significativas mudanças paradigmáticas, bem como nas formas de vida e de organização em sociedade.

As novas configurações do mundo contemporâneo interferem diretamente na questão cultural e nos processos educacionais das novas gerações. As exigências do sistema vigente geram a necessidade da formação técnica para responder às demandas do mundo do trabalho. Com isso, pouco a pouco, o sistema educacional perde de vista um projeto de formação que esteja centrado na pessoa humana.

O sistema escolar, de maneira geral, não tem conseguido acompanhar as demandas das novas gerações e, por isso, não responde às suas necessidades de formação. Assim, no espírito da semiformação, que prega o conformismo e faz com que os indivíduos busquem apenas o necessário para satisfazer às demandas da sociedade, de modo geral, acontece o processo educativo das novas gerações na atualidade. Ocorre que esse processo de reducionismo na formação tem afetado também a formação inicial dos professores.

Durante esta pesquisa, destacou-se a importância da educação para os indivíduos, em todos os tempos, como o caminho para a construção de sujeitos conscientes e comprometidos com o mundo. E, ao mesmo tempo, resgatou-se o valor da escola e do professor, ressaltando seu papel fundamental na sociedade contemporânea.

Partindo do pressuposto de que o professor tem um papel fundamental na formação das novas gerações, apontou-se o caminho da formação continuada como uma proposta de retomada do processo de preparação dos professores para responder aos desafios da atualidade bem como para a sua valorização na sociedade.

Um professor bem preparado e competente certamente contribuirá para uma educação que ajuda os alunos a se constituírem como sujeitos e cidadãos livres. Por isso a aposta na formação continuada como garantia de uma melhor preparação dos professores para enfrentar os desafios do cotidiano da escola.

Assim, o desafio desta pesquisa foi propor a formação continuada docente com base no pensamento do último Foucault, com enfoque no cuidado de si e na espiritualidade como caminho para a autoformação.

O cuidado de si, para Foucault, de maneira alguma pretende ser um caminho de isolamento e individualismo. Ou seja, como diz Foucault (2006), não se trata de pensar sujeito solitário, autossuficiente, indiferente ao mundo e aos outros, mas sim um sujeito integrado com o mundo e com o outro, por isso, neste processo, há uma necessidade intrínseca da presença do outro, do diferente, onde se estabelece o diálogo. Por isso, é preciso “chamar um outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos” (2007, p. 132).

Desse modo, no decorrer deste trabalho, procurou-se trilhar um caminho que levasse à compreensão de que o cuidado de si constitui-se uma prática constante e para toda a vida. “Ocupar-se consigo não é, pois, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida. [...]. Trata-se agora de ocupar-se consigo, para si mesmo” (2006, p. 601).

Sendo o cuidado de si uma tarefa para a vida toda, passa a ser uma forma de vida. Desse imperativo brota, então, o sentido da espiritualidade.

A noção de espiritualidade assume, portanto, uma importância fundamental na formação das novas gerações e, também, na formação continuada docente, pois está vinculada diretamente com a forma como cada sujeito conduz a sua vida, ou seja, está ligada à forma de viver no mundo e ao sentido da existência humana.

Porém, a noção de espiritualidade nem sempre é devidamente compreendida no meio educativo, visto que, pela influência das religiões, de modo particular do cristianismo, normalmente, é entendida somente a partir do âmbito teológico religioso.

Por esse motivo, ao longo do trabalho, procurou-se diferenciar a noção de espiritualidade no campo da teologia, que não pode ser negada por fazer parte do imaginário religioso de boa parte dos indivíduos, e esses têm a liberdade de buscá-la, e no campo da filosofia, sendo essa a abordagem privilegiada no presente trabalho, visto que, nas sociedades complexas, diante das diversas formas de vida e de manifestações da cultura e da religiosidade, é preciso educar e educar-se para o respeito e o diálogo com o diferente.

Assim, apresentou-se o tema da espiritualidade como forma de vida, com seu caráter pedagógico, como um dos possíveis caminhos a ser percorrido no campo da formação continuada docente e, ao mesmo tempo, como proposta de retomada da formação espiritual das novas gerações, superando a formação meramente técnica e instrumental, apostando na formação humana, contemplando todas as dimensões do ser humano.

A educação fundamentada no cuidado de si e na espiritualidade, por meio de um exercício de si sobre si mesmo, sem dúvida, possibilitará a formação de sujeitos livres, éticos e conscientes em relação à sua presença e à sua ação na sociedade, em contraposição ao projeto de formação imposto pela cultura capitalista, que prioriza a formação técnica e instrumentalizada, apenas para suprir as demandas do mundo do trabalho.

Não há dúvidas quanto à necessidade da formação técnica e profissional, mas é necessário que, antes, haja uma formação cultural do sujeito. Ninguém conseguirá profissionalizar-se estudando apenas o conteúdo específico em torno de sua profissão.

A educação enquanto processo, necessariamente, exige uma postura de abertura em relação aos outros e também ao mundo. Daí nasce a postura humilde de diálogo com o diferente, com os outros conhecimentos e com as outras áreas de conhecimento, valorizando a interdisciplinaridade.

Por isso, é necessário reinventar a espiritualidade como forma de vida, mediada por uma postura ética, com a capacidade de reconhecer-se e aceitar-se nas diferenças, no respeito à diversidade, privilegiando relações intersubjetivas que consolidem a cultura da paz e da solidariedade.

Sabe-se da amplitude e da ousadia deste projeto, mas parece ser uma proposta que, de certa forma, contribuirá na resposta ao desafio da educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- BARBOSA, Manuel. *Antropologia complexa no processo educativo*. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- BENINCÁ, Eli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010. (Seleção e organização de Eldon Henrique Mühl).
- BENINCÁ, Eli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.
- BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1998.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Educação democrática para o futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOFF, Leonardo. *Crise: oportunidade de crescimento*. Campinas: Verus, 2002.
- _____. *Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a função educador*. Ijuí: Unijuí, 2014. (Coleção Fronteiras da Educação).
- CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.
- CENCI, Angelo Vitorio e DALBOSCO, Cláudio Almir. Ética e educação. In: TORRES, João Carlos Brum (Org.). *Manual de ética*. Questões de ética e teórica e aplicada. Petrópolis, RJ: Vozes; Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul; Rio de Janeiro: BNDES, 2014. p. 470-488.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CENCI, Angelo Vitorio; DALBOSCO, Claudio Almir;

MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009.

COELEN, Thomas. *Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na antiguidade*. In: PETERS, Michel A.; BESLEY, T. et al. *Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008

DALBOSCO, Claudio Almir. *Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. *Filosofia da educação e pesquisa educacional: o problema da fragilidade teórica do campo investigativo*. Passo Fundo: UPF, 2014.

_____. *Formação humana na sociedade digital*. In: MAIA, A. F.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. (Org). *Teoria crítica da cultura digital*. São Paulo: Nankin, 2015. v. 1. p. 11-26.

DALBOSCO, Claudio Almir e CASAGRANDA, Edison Alencar. *Educação em sociedades tradicionais e sociedades complexas: o problema da crise de autoridade*. In MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Org.). *Questões atuais da educação*. Sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Unijuí, 2016, p. 51-78.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Formação humana em sociedades complexas: espiritualidade e formas de vida*. In MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Org.). *Questões atuais da educação*. Sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Unijuí, 2016, p. 183-207.

DALBOSCO, C. A.; RAJOBAC, Raimundo. Racionalidade musical e experiência natural formativa em Rousseau. *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba – PR, v. 53, p. 273-293, 2014.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Políticas de formação docente continuada: racionalidade e compromisso. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 363-374.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de formação pedagógica: possibilidade de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 403-419.

FIORES, Stefano de; GOFFI, Tullo (Trad.). *Dicionário de espiritualidade*. São Paulo: Paulinas, 1989.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A dinâmica do conceito de formação (Bildung) na atualidade*. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 64-80.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea*. In MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Org.). *Questões atuais da educação*. Sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Unijuí, 2016, p. 15-28.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e formação de professores. In: RIVERO, Cleia Maria L.; GALLO, Sílvio (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Edusc, 2004. p. 101-119.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *RBPAE*, Goiania – GO, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 25-63.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 127-138.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 57, p. 477-493, abr./jun. 2014.

_____. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2005.

_____. Pensar arriscado: a relação entre a filosofia e a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-228, jan./mar. 2015.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de João Wanderlei Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissionais docentes*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCON, Telmo. Políticas de educação: racionalidade, diversidade e formação. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 388-402.

MÜHL, Eldon. Formação pedagógica: educação, barbárie e experiência formativa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 1, 2015, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2015.

MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Org.). *Questões atuais da educação*. Sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Unijuí, 2016.

PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Loyola, 2014.

PESSINI, Leo. *Espiritualidade e arte de cuidar: o sentido da fé para a saúde*. São Paulo: Paulinas; Centro Universitário São Camilo, 2010.

PETERS, Michel A.; BESLEY, T. *et al. Por que Foucault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIRAN, Nédio. *Contribuição à caracterização do Alto Uruguai (RS): breve releitura e novos desafios*. Revista Perspectiva, Erechim. v.39, Especial 40 Anos, p. 53-64, setembro/2015.

PUCCI, Bruno. A formação emancipadora no admirável mundo globalizado. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 239-252.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHELDRAKE, Philip. *Espiritualidade e teologia*. São Paulo: Paulinas, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. Performatividade e intensificação: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação*. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: UPF Editora, 2009. p. 375-387.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 112, p. 191-198, dez. 2005.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CIP – Catalogação na Publicação

-
- M541f Menegat, Cezar
 Formação docente continuada e a espiritualidade : uma
 abordagem a partir do último foucault / Cezar Menegat. –
 2017.
 95 f. ; 30 cm.
- Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
 Fundo, 2017.
1. Educação. 2. Formação continuada. 3.Espiritualidade. 4.
 Foulcault, Paul-Michel – 1926-1984. I. Mühl, Eldin Henrique,
 orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113