

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Luciana Maria Schmidt Rizzi

**AUTOFORMAÇÃO DO MESTRE GESTOR:
EXPERIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE**

Passo Fundo

2020

Luciana Maria Schmidt Rizzi

**AUTOFORMAÇÃO DO MESTRE GESTOR:
EXPERIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco e co-orientação do Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto.

Passo Fundo

2020

Dedico esta dissertação à escola pública, como lugar de vida que pulsa, como espaço sagrado para o ócio estudioso e para a manutenção das democracias, mas que está sendo engolida pelo neoliberalismo vigente mundialmente e corroída pelo egoísmo utilitarista, colocando-a numa crise enorme de legitimidade.

Agradeço aos meus pais, por compreenderem a minha ausência aos domingos e a me incentivarem a sempre estudar. Ao meu esposo Luis Carlos, companheiro de tantos sonhos, pelo apoio e encorajamento. As minhas filhas Laura e Ana Maria, pela companhia silenciosa, amorosa e compreensiva. Ao meu orientador e exemplo de Mestre, professor Cláudio A. Dalbosco, pela ética, pela postura equilibrada entre o rigor e a liberdade de pesquisar, pela parceria e amizade intelectual estabelecida. Ao meu (co)orientador e amigo, professor Miguel da Silva Rossetto, pelos inúmeros pedidos de ajuda, minha gratidão e amizade. A Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade e auxílio recebidos. Ao grupo de pesquisa Formação Humana e Exercício de Si, espaço vital de aprendizagem e de vigor intelectual e amizade. Ao Nupefe, pelo estímulo à pesquisa, ao debate e ao diálogo. Aos meus colegas da escola, pela partilha de tantas vivências, afetos e desafios, por crescermos nas diferenças e na coletividade.

Daí à vida toda a vossa atividade, toda a vossa fé, todo o abandono sincero e desinteressado de vossas melhores energias. Mergulhai, ainda, criaturas vivas, no vivo e palpitante futuro humano, até vos sentirdes um bloco com ele, até o receber todo em vós mesmos e sentir a vossa personalidade um átomo de corpo, vibrante partícula de um todo, corda sonora que recebe e transmite todas as sinfonias da história que vos sentis de contribuir e criar, pois, se alguma coisa é ainda inexplicável, isto é somente devido ao nosso incompleto conhecimento, a ainda não alcançada perfeição intelectual e moral.

Antonio Gramsci

RESUMO

A presente dissertação é motivada pelo desafio intelectual de revisitar as experiências formativas da própria pesquisadora. Com base nesse intuito, trata-se de lançar luzes sobre como ocorre o processo de formação pessoal ao longo da trajetória profissional no magistério e, em especial, como ele se dá na experiência da gestão educacional movida pela tensão permanente entre governar a si mesmo e governar aos outros. Investiga, nesse contexto, Michel Foucault através da obra *Hermenêutica do Sujeito*, a fim de compreender a formação humana enquanto autoformação, o que permite recolocar a figura do mestre. Nesta pesquisa, este é apresentado como mestre-gestor, como aquele que cuida do cuidado que o outro tem sobre si mesmo. Através do conceito de espiritualidade desenvolvido por Foucault o estudo foca, com toda a radicalidade possível, a pergunta crucial da experiência humana concernente à própria condução da vida humana: O que o ser humano fez e o que está fazendo de si mesmo e o que fará doravante? Levar a sério essa pergunta exige dos sujeitos um processo profundo de transformação e faz com que a investigação proponha ainda outra questão: O que significa a formação como autoformação na prática da gestão educacional e como isso ocorre à medida em que esta é interpretada mediante a perspectiva do cuidado de si? A partir desta questão a gestão educacional é pensada através da tensão permanente entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, implicando um exercício constante de autorreflexão e de reelaboração da própria experiência. Neste movimento, o gestor, aqui concebido como mestre, assume um lugar importante no cenário da formação humana, reascendendo seu papel pedagógico para mobilizar a tanto sua autoformação quanto a do seu discípulo. Em Foucault, assim também como no pensamento clássico ocidental, a figura do mestre tornou-se fundamental para levar o discípulo a experienciar-se a si mesmo como sujeito ético da verdade. Conclui-se, de forma análoga, que o mesmo ocorre com o papel da figura do mestre-gestor enquanto alguém capaz de conduzir-se e de conduzir seus discípulos na tarefa de bem cuidar-se. Nesse sentido, o ócio estudioso, aplicado ao estudo, à leitura, à escrita e à meditação, mostra-se como fundamental para a formação e autoformação dos sujeitos.

Palavras-chave: Autoformação, Experiência, Mestre, Cuidado de Si, Espiritualidade.

ABSTRACT

The present dissertation is motivated by the intellectual challenge of revisiting the formative experiences of the researcher herself. Based on this aim, it is a question of shedding light on how the process of personal formation occurs along the professional trajectory in the teaching profession and, in particular, how it occurs in the experience of educational management driven by the permanent tension between governing oneself and to govern the other ones. In this context, it investigates Michel Foucault through the work *Hermeneutics of the Subject*, in order to understand human formation as self-formation, which allows to put again the figure of the master. In this research, the master is presented as a master-manager, as one who takes care of the care that the other has about himself. Through the concept of spirituality developed by Foucault, the study focuses, with all possible radicalism, the crucial question of human experience concerning the conduction itself of human life: What human being has done and what he is doing of himself and what he will do henceforth? Taking this question seriously requires a deep process of transformation from the subjects and makes the investigation propose yet another question: What does mean formation as self-formation in the practice of educational management and how does it occur as it is interpreted through the perspective of the care of oneself? Based on this issue, educational management is thought through the permanent tension between care of oneself and care of others, implying a constant exercise of self-reflection and re-elaboration of one's own experience. In this movement, the manager, here conceived as a master, assumes an important place in the scenario of human formation, relighting his pedagogical role to mobilize both his self-formation and that of his disciple. In Foucault, as well as in Western classical thought, the figure of the master became essential to lead the disciple to experience himself as an ethical subject of truth. It is concluded, in an analogous way, that the same occurs with the role of the figure of the master-manager as someone capable of conducting oneself and conducting his disciples in the task of well care of themselves. In this sense, studious leisure, applied to study, reading, writing and meditation, is shown to be fundamental for the formation and self-formation of subjects.

Keywords: Self-formation, Experience, Master, Care of oneself, Spirituality.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	08
	CAPÍTULO I.....	14
1	ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: MEMÓRIA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO EXERCÍCIO DE SI.....	14
1.1	A escrita de si como experiência formativa	14
1.2	O contexto cultural e familiar: a infância e a formação.....	16
1.3	A experiência formativa escolar e acadêmica: a condição de aluna.....	21
1.4	A experiência formativa na docência: uma professora em formação.....	29
1.5	A experiência formativa na Gestão: um processo de autogoverno e autoformação..	31
	CAPÍTULO II.....	42
2	A ESPIRITUALIDADE E O EXERCÍCIO DE SI.....	42
2.1	Introdução.....	42
2.2	O saber da espiritualidade em Michel Foucault.....	44
2.3	O cuidado de si e a formação humana.....	55
2.4	A presença do outro: a figura do mestre.....	69
2.5	O gestor como mestre.....	75
	CAPÍTULO III.....	79
3	DIMENSÃO EXPERIMENTAL DA AUTOFORMAÇÃO DA GESTÃO: A PRÁTICA DE SI DO MESTRE GESTOR.....	79
3.1	Introdução.....	79
3.2	A gestão escolar e a espiritualidade.....	80
3.3	O exercício de si do mestre gestor.....	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

A formação docente percorre caminhos diferentes e singulares que sustentam o processo identitário dos professores. A trajetória de cada um e os percursos de vida profissional, identificam distintos fatores que o levaram a escolha pela profissão e a forma como se constituíram professores. Neste sentido, entendemos que as histórias de vida possuem sua relação direta com o processo de formação de cada indivíduo, fundando uma ligação bem específica entre ambos.

Nóvoa define esta constituição profissional como uma identidade construída ao longo do processo formativo. Assim destaca o autor:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 2000, p.16).

Esta construção da identidade passa também pela capacidade de exercermos com autonomia o nosso trabalho. A maneira como ensinamos também está ligada diretamente ao que somos como pessoa quando exercemos o ensino. Como se dá a formação do educador, pelo conhecimento de si, pela disciplina? É impossível separar o meu eu pessoal do eu profissional, do ser e do ensinar.

A maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e enfatizam reflexões sobre as experiências vividas na profissão docente, podem ser decisivos para o conceito de formação humana, desenvolvido através da perspectiva do cuidado de si e da prática de si, de acordo com o filósofo francês Michel Foucault, num exercício de voltar-se para si mesmo através da autorreflexão. Utilizando as pesquisas que Foucault realizou acerca da espiritualidade, observamos a presença de um conjunto de práticas de exercício de si capazes de criar uma espécie de armadura, de proteção, para enfrentarmos os contratempos da vida. Na medida em que vamos nos exercitando, também vamos nos transformando.

Neste processo de transformação podemos também pensar sobre o papel da gestão educacional e seus processos de formação, elencados nesta pesquisa como objeto de análise e reflexão, utilizando a experiência pessoal como *narrativa de formação*, descrevendo as etapas

do desenvolvimento de uma individualidade e considerando as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal (MOMBERGER, 2011).

Podemos pensar neste aspecto sobre as dificuldades enfrentadas no processo de gestão e de como a construção da formação ocorre na medida do *governo de si e dos outros*. Dessa forma, a gestão educacional nesta perspectiva exige um esforço intelectual e reflexivo para compreender como isso ocorre na tensão permanente da gestão educacional, partindo do princípio de que é preciso o cuidado de si para o cuidado dos outros.

Nesta pesquisa, propomos percorrer o desafio pedagógico e formativo de revisitar as minhas experiências formativas para compreender como ocorre o processo de formação ao longo da trajetória profissional no magistério e, em especial, como ele se dá na experiência da gestão educacional, movida pela tensão permanente entre o governo de si e o governo dos outros. Vamos investigar, desse modo, os escritos de Foucault, a fim de compreender como ocorre a formação humana e o que significa a formação como autoformação, também orientada pela pergunta nietzschiana¹: como me tornei o que sou?

Analisar e contextualizar o momento presente e qual a sua relevância para tratar das questões educacionais é fundamental para se compreender como sujeitos se constituem pela autoformação. Não há como pensar a educação sem problematizar o mundo em que vivemos, perguntando-nos pelo tipo de sociedade, escola e sujeitos imbricados nos processos educacionais e formativos. Ao pensar a atualidade somos levados a refletir sobre nós mesmos, num movimento indispensável de formação humana.

Filósofo do século XX, Michel Foucault inventou um modo radical de pensar; suas reflexões permanecem fundamentais até hoje nos movimentos de contestação social e política. Ele afirmava que suas pesquisas nasciam de problemas que o inquietavam na atualidade, fazendo da ontologia uma reflexão em cujo cerne está o presente, através da investigação histórica, num vínculo estreito entre filosofia, história e atualidade.

Desta forma, Foucault procurava dar visibilidade ao que permanece oculto no presente e os fragmentos de narrativas que nos constituem lá mesmo onde não há mais identidade, onde o “eu” encontra-se mergulhado pela história plural que o produziu, num afastamento de nós mesmos para compreensão de si próprio, através de exercício ético e político. Deleuze (1992, p.119) indica: “(...) a história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir; não estabelece nossa identidade, mas a dissipa em proveito do outro que somos”.

¹Ver NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. |*Ecce Homo*. São Paulo: Martin Claret, 2015.

O ser humano não domina os acontecimentos que constituem a sua história, de forma que ela é construída através de inúmeras possibilidades, sentimentos, valores, moral e de verdades.

Como indicativo para esta pesquisa, ocupamo-nos inicialmente com a leitura de Michel Foucault, tomando como referência a *Hermenêutica do Sujeito*, curso proferido por ele, no *Collège de France*, em 1982, na última fase de seu pensamento². Foucault privilegia nesta obra o tema da práticas de si, das técnicas de subjetivação, num vínculo histórico entre subjetividade e verdade, desenvolvendo a ideia de um sujeito compreendido como passível de transformação, modificável. Um sujeito que se constrói, que se dá por regras de conduta e que se forma através de *exercícios, de práticas e técnicas de si*.

Diante do exposto, perguntamos: como ocorre a formação no exercício da gestão? Para Dalbosco (2018, p. 59): “(...) a espiritualidade propõe com toda a radicalidade a pergunta crucial da existência humana: o que estou fazendo de minha vida e o que pretendo fazer dela? Levar a sério tal pergunta exige do sujeito um processo intenso e profundo de transformação”. Neste contexto, põem-se outra pergunta investigativa: o que significa pensar a formação como autoformação e como a experiência de gestão pode tornar-se um modo de exercício de si? E como isso aconteceria à medida em que é pensada pela perspectiva do cuidado de si?

A formação, dessa forma, assume um outro caráter, deixando de lado as práticas científicas e tecnológicas ou programas prontos vendidos facilmente às escolas, por uma proposta de exercício de reflexão permanente sobre sua prática, muito além da *troca de receitas* (GARCIA, 2016).

A pesquisa (auto)biográfica pode assumir um papel fundamental e transformador como prática de formação de si mesmo. Abordar as memórias, as lembranças, as reminiscências podem evocar informações importantes acerca de nossas experiências. Programas de formação continuada pautadas em uma atitude de escrita e respeito para com todos os indivíduos como relatores de experiências, saberes e histórias únicas e significativas podem traduzir formas mais eficazes de autoformação numa perspectiva humanística.

²Frequentemente, o pensamento de Michel Foucault é dividido em três fases. [a] a primeira refere-se a chamada Arqueologia, predominantemente nos anos 60, em que a base investigativa se assenta nas pesquisas sobre as práticas discursivas da ciência e nas regularidades que lhes era imanentes; [b] a segunda trata-se da Genealogia, que vigorou nos anos 70, concentrando-se nas práticas de poder e nas formas de conhecimento que as sustentavam e; [c] a terceira e última fase aborda a questão Ética e abarca seus últimos estudos, também habitualmente denominado de “o último Foucault”, cuja proposta investigativa centrou-se na constituição subjetiva do sujeito por meio de práticas éticas e exercícios de si. Marcam este momento tanto suas obras acerca da História da Sexualidade quanto seus cinco últimos cursos dados no Collège de France, que foram publicados sob os títulos *Do Governo dos Vivos* (1979-1980), *Subjetividade e Verdade* (1980-1981), *A Hermenêutica do Sujeito* (1981-1982), *O Governo de Si e dos Outros* (1982-1983) e *A Coragem da Verdade* (1983-1984) (ROSSETTO, 2018).

A gestão assume um papel decisivo neste sentido. Para Dalbosco (2018, p. 68) “com Sócrates, somos levados a pensar a gestão como uma forma de governo. Mais precisamente, ele sugere que governar os outros implica, imediatamente, poder governar bem a si mesmo, [...] Desse modo, o núcleo da gestão educacional repousa na tensão permanente entre cuidado de si e cuidado dos outros”. Sendo assim, preparar-se para um cargo de gestão e poder exercê-lo adequadamente, significa compreender e levar a sério essa tensão.

A razão da escolha do tema deve-se à experiência vivida pela autora deste trabalho, na gestão de uma escola estadual, no município de Tapera/RS. Assim, coloca-se como complementar a esta experiência, a organização e a execução da formação como um elemento propulsor para pensar os processos de gestão no planejamento pedagógico e administrativo da escola. Desta forma, procuramos reelaborar as experiências, a partir desses espaços de convivência e de aprendizagens. As relações estabelecidas com os sujeitos, as narrativas das diferentes experiências, as leituras e estudos organizados nos espaços de reflexão permanente através da práxis pedagógica, a expressão de anseios, desejos e necessidades de todos, constituem-se momentos fecundos de autoformação. A gestão, neste sentido, implica em pensar a própria experiência como processo de formação humana no sentido mais amplo, num exercício permanente de autorreflexão e de reelaboração da própria gestão.

Cabe-nos, então, o desafio em refletir as seguintes questões: em que sentido os processos de gestão escolar podem ser desenvolvidos como práticas e exercícios de si nas instituições escolares, fomentando a autoformação? Como o processo de gestão escolar é desenvolvido na forma de exercício de si? Quais são os principais exercícios de si, como acontecem e quais os desafios e dificuldades que se apresentam?

A formação humana tomada como exercício de si torna-se fundamental para pensar a educação contemporânea, a começar pela formação dos profissionais da educação nas instituições escolares. Nossa hipótese é de que só há formação quando há autoformação, a qual exige um trabalho (cultivo) intenso de si sobre si mesmo, sempre mediado pela figura do outro. Essa relação da formação de si mesmo (formação da interioridade), com o outro (na relação com a exterioridade) acaba sendo o núcleo fundante da formação humana e social.

Do ponto de vista metodológico, primeiramente, optamos por uma pesquisa de natureza bibliográfica, à apropriação interpretativa da literatura principal através da obra de Michel Foucault, *A Hermenêutica do Sujeito* e de literaturas secundárias importantes para compreensão do tema proposto. Neste aspecto, nos propomos a realizar a investigação do texto clássico, através da leitura e análise, além da ampla reflexão sobre o significado que o texto desempenha para a cultura humana em geral. Deste modo, trata-se de empreender um diálogo vivo com a

tradição, tendo em vista o momento presente, trazendo elementos importantes para justificá-lo e as dificuldades que se tem em fazê-lo. Ainda assim, um texto clássico nunca esgota, sempre tem algo a nos questionar, atravessa o tempo e a história, “o clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Indagar a tradição exige um trabalho interpretativo e intelectual intenso, por vezes solitário, na mediação de sentidos entre o autor e o intérprete, principalmente através da leitura e da escrita, como modos de compreensão e interpretação. Neste caminho, Flickinger nos faz refletir de como o processo de pensar e escrever por vezes é doloroso, “processos ditos irracionais, não completamente domináveis pelo autor, participam, essencialmente, na evolução do conteúdo e do sentido de um texto escrito” (2010, p. 14).

Adotamos uma postura hermenêutica, através da disposição em compreender os significados existentes ao tratar de um problema, não reduzida à função de método, mas sim, “a inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado” (FLICKINGER, 2010, p. 37). A esta postura, assume-se o papel de si mesmo como sujeito da história e da linguagem, com uma função produtiva de distanciamento, entregue a experiência dialógica, como alguém que se descobre precário em seu saber, através do fundamento ético, em que o ouvido traz de volta a fonte autêntica do conhecimento (Idem, 37-43).

Utilizamos também, o trabalho de reconstrução da experiência formativa, através da narrativa pela escrita (auto)biográfica, pela memória personalizada, no cruzamento de um contexto sociológico, cultural e histórico, capaz de falar e tocar emocionalmente. O trabalho (auto)biográfico possibilita a (re)construção de uma nova consciência de si, de uma identidade pessoal e profissional, através de uma tomada de consciência pela rememoração de fatos e histórias pessoais e coletivas. Através dessa “práxis biográfica (trans)formadora”³ é possível uma “invenção de si”⁴, implicada pela autonomia de ação, de pensamento e de escolhas na vida e no modo de vida como uma via de conhecimento que enriquece a subjetividade, a intersubjetividade, as relações interpessoais e as pesquisas no campo educacional, através do acesso a consciências individuais e coletivas.

³ Práxis biográfica (trans)formadora é refletido pela autora como o resultado de um trabalho hermenêutico criativo, através de saberes construídos a partir de relatos (escritos) de formação, mais a invenção de si, individual e coletiva. (JOSSO, Marie-Christine, 2006, p. 12)

⁴ A invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares. Ela concerne a todas as esferas de nossa existência desde as roupas que nós escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização do nosso horário de férias e a escolha do lugar, a escolha das nossas leituras, filmes, exposições, etc. Todas essas pequenas liberdades se inscrevem, certamente, nas limitações subjacentes como as finanças, as negociações familiares, as ofertas de hospedagem, os lazeres, as atividades culturais que são marcadores da invenção de si no singular plural. (Idem, ibidem).

A abordagem biográfica, assume assim, um papel de investigação formação, porque vincula conhecimentos com experiências (ter a experiência, fazer a experiência e pensar a experiência)⁵. Ela é formação porque toma o sujeito como construtor de consciências e de aprendizagens, assumindo o papel de ator e investigador da própria história.

Quanto a estrutura da pesquisa, iniciamos com o primeiro capítulo desenvolvendo uma descrição narrativa a partir das reminiscências e memórias reconstruídas da experiência formativa na condição de aluna, professora e gestora, buscando reconstruir traços de nossa história pessoal e, ao mesmo tempo, identificar questões de interesse educacional, como, por exemplo, as razões pela escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de poder no exercício do magistério, as questões de gênero, a construção da identidade, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais, a cultura e ao cotidiano escolar.

No segundo capítulo, vamos reconstruir algumas ferramentas conceituais foucaultianas que nos auxiliam a compreender a reconstrução da trajetória educacional individual feita no primeiro capítulo. Neste sentido, tratamos de conceitos como formação humana, exercício de si, o sujeito de verificação e a sua exigência ética do dizer franco.

No terceiro capítulo problematizamos à luz dos conceitos reconstruídos no segundo capítulo a experiência formativa desenvolvida no primeiro capítulo. Com base nos referenciais foucaultianos buscamos desenvolver uma autoavaliação crítica de nossa própria experiência formativa, analisando em que medida ele se constitui em autoformação, indicando seus avanços e limites.

Neste sentido, podemos pensar a formação como espaços e lugares onde a experiência se forma e transforma identidades e subjetividades, através de uma escuta potencializadora na articulação das histórias de vida.

⁵ JOSSO, Marie-Christine (2010).

CAPÍTULO I

1 ENTRE A VIDA E A FORMAÇÃO: MEMÓRIA (AUTO)BIOGRÁFICA COMO EXERCÍCIO DE SI

1.1 A escrita de si como experiência formativa

Somos constituídos de experiências e histórias. O trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento do destino social, cultural e histórico possível de uma imaginação sensível capaz de tocar emocionalmente, de falar e traduzir outros inconscientes. É assim que esta dissertação se apresenta, na ideia de que o relato de vida permitirá assumir o risco de realizar uma invenção de si, em uma perspectiva de autoformação, num exercício permanente do *cuidado de si mesmo* na relação do *sujeito* com a *verdade*.

Foucault torna fecunda a pertinência pedagógica-formativa do *cuidado de si mesmo* e o seu impacto na formação humana cotidiana. Para o autor, “o cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (2010, p.9). Agulhão significa metaforicamente algo que cutuca, que incomoda e que tira o sujeito que é cutucado de sua normalidade, ou seja, de sua rotina da vida cotidiana, pessoal e profissional. O que significa ser incomodado na vida pessoal? O que significa ser incomodado na vida profissional? Como abrir-se ao agulhão e como reagir diante dele? Fugir ou enfrentá-lo e qual o preço deste enfrentamento? Entende-se que este movimento de inquietude e cuidado necessita ser permanente, como uma fortaleza interior indispensável para a constituição do sujeito.

Para a reflexão a que nos propomos, baseamo-nos nas análises e discussões feitas por Michel Foucault, no Collège de France, em 1982, publicado posteriormente com o título de *Hermenêutica do Sujeito*. No referido curso, o autor privilegia a reflexão sobre temas como prática de si, as técnicas de subjetivação, o vínculo histórico entre subjetividade e verdade, a espiritualidade, sempre deixando claro que o sujeito desenvolvido por estas técnicas é, antes de tudo, mais um “sujeito ético”, do que um “sujeito do conhecimento”.

Foucault ancora sua pesquisa na referência de *epimeleia heautoû*, noção grega bastante complexa e rica, que traz como definição o cuidado de si mesmo, de preocupar-se consigo e ocupar-se consigo mesmo. Esta noção foi desenvolvida entre gregos, helênicos e romanos,

estabelecendo um período que se estende entre o séc. V a.c. até o século II da nossa era. Através de diálogos interpretativos, Foucault estuda exaustivamente o pensamento greco-romano, referindo-se, especialmente, a dois pensadores, Sócrates e Sêneca. Com relação a Sócrates, Foucault toma o diálogo com Alcibíades de Platão para interpretação. Jovem, belo, dono de uma avultada fortuna, tinha “privilégios ancestrais que o situam acima dos outros”. (FOUCAULT, 2010, p.31). Ele tinha privilégio, amigos, fortuna, status, porém sua beleza e tempo estavam passando e “Alcibíades não quer contentar-se com isso. Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros” (ibidem, p.32). É nesse momento que nasce a questão do cuidado de si. Como retrata Foucault, Alcibíades “(...) é alguém que quer transformar seu status privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio, sobre os outros” (ibidem, p.32).

Na sequência do diálogo com Alcibíades, Sócrates lhe mostra que para governar bem a cidade, terá primeiramente que governar bem a si mesmo. É preciso que o próprio sujeito desejante ponha-se na situação, como afirma Dalbosco (2016). O cuidado de si passa a ser uma condição, uma exigência, para o cuidado dos outros. Ele é entendido como uma atitude geral, uma forma de atenção ou de algumas ações pelas quais nós nos assumimos, nos modificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Trata-se de uma série de exercícios e preceitos que definem os destinos da história da cultura, da filosofia, da moral e da espiritualidade ocidentais.

Aliado ao tema do cuidado de si, Foucault traz a reflexão o conceito de espiritualidade, se quisermos refletir sobre essa forma de pensamento que interroga, sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, que permite ao sujeito ter acesso à verdade, que provoca ao sujeito à pergunta sobre qual a forma de vida que se quer viver. Portanto, levar a sério essa pergunta exige um processo profundo de transformação. Para Foucault,

[...] poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como purificação, as ascetes, as renúncias, as conversas, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso a verdade (FOUCAULT, 2014, p.15).

Neste aspecto, a reflexão sobre as narrativas individuais constitui-se numa metodologia que se aproxima desta noção de espiritualidade, por dois motivos: de um lado o conhecimento fundamentado na subjetividade, ou seja, o sujeito, consciente de si mesmo, é capaz de verdade e; de outro, o conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida através de vivências singulares, como retrata Josso (2006), tomando o próprio sujeito como objeto de investigação e transformação.

Neste processo, entendemos que não há autoformação sem vinculação orientada pela noção de espiritualidade como transformação de si. É justamente neste ponto que repousa a ideia de autoformação como governo de si e governo dos outros, a partir do cuidado de si na relação com os outros.

Portanto, com a intenção de fortalecer nossa ação pedagógica, escolhemos fazer uma narrativa de nossa própria experiência formativa, numa tentativa de reconstruir a consciência histórica e de aprendizagens mediante um processo de reconstrução da trajetória de vida (cultural, escolar, acadêmica e profissional). Neste percurso, a escrita de si será considerada como um dispositivo no qual teremos a possibilidade de refletir sobre nosso percurso de formação formal e informal. Deste modo, a escrita assume uma função formadora e autoformadora, pois ao escrever propomo-nos interpretar o que foi significativo na determinação do que somos hoje ou, ainda, retomando a pergunta nietzchiniana: como me tornei o que sou?

1.2 O contexto cultural e familiar: a infância e a formação

Nasci no dia 27 de abril de 1972, no município de Espumoso, pela proximidade geográfica da residência de meus pais, no interior do município de Tapera, Rio Grande do Sul. Cidade “querida, pequena, acolhedora, alegre e ordeira”⁶ caracterizada por intensa atividade educacional e cultural. Colonizada por imigrantes alemães e italianos, em meados de 1887 quando encontraram aqui, um velho rancho abandonado, utilizado pelos viajantes, para descansar à sombra e tomar água do riacho, que passou a denominar-se “tapera”, origem do nome deste município.

Esta é a caracterização que aparece nos livros biográficos da cidade e nos textos da escola mas, talvez, possamos dizer, que o termo “acolhedora” não é uma caracterização fidedigna para sintetizar a teia complexa de relações que um espaço geográfico, habitado por diferentes culturas, possa sistematizar.

De certa forma, podemos evidenciar posturas que não são tão “acolhedoras” assim. O contexto vivenciado num ambiente geográfico habitado por menos de 11.000 sujeitos, mostra-se, por diferentes situações, como um espaço de disputa permanente de poder. Velhos e novos “coronéis” que determinam, através de seu poderio econômico, que arrebanha inúmeros seguidores, o caminho a ser seguido em diferentes setores. Comandam as vidas que estão em

⁶ Adjetivos utilizados nas seguintes referências: História de Tapera, 1972 e Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada, 2014.

jogo, mas não todas, pois algumas valem e outras nem tanto. Desta forma, o domínio econômico determina o fim para muitas ações e, conseqüentemente, o valor das coisas e das pessoas. Há, nesse espaço, uma luta constante por reconhecimento, um movimento que pende para provação incansável de seu trabalho, de seu valor, de sua pertença a uma sociedade que exclui, que discrimina, que segrega, que determina a legitimidade e o valor para alguns, para algumas raças, religiões, credos e gênero. Caracterizam-se interesses voltados ao agronegócio, capital financeiro, educação cristã, família, bons costumes, moral, com ideário de fundo profundamente conservador. Neste contexto, vivi, convivi e me formei. A história de uma cidade não deixa de repetir um pouco a história de uma nação. O Brasil é resultado de uma longa trajetória de colonização, escravização e patriarcado.

Jessé Souza colabora com a reflexão de como o mundo social, confuso e multifacetado, é composto por hierarquias:

A questão do poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ela que irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído. O dinheiro, que é uma mera convenção, só pode exercer seus efeitos porque está ancorado em acordos políticos e jurídicos que refletem o poder relativo de certos estratos sociais. Assim, para se conhecer uma sociedade, é necessário reconstruir os meandros do processo que permite a reprodução do poder social real (SOUZA, 2017, p. 11).

Toda a mudança requer reformar o pensar, flexibilizar a rigidez da lógica clássica e instrumental, para criar ambientes de proximidades no conversar, aceitando a presença das incertezas e das diferenças. Assim, trago a reflexão ao pensar a cidade da qual habito há tantos anos e que, talvez, não caiba mais em mim. Será um tempo penoso demais para se atrever a pensar? Será um contexto não analisado por mim durante todos esses anos? Teria eu escondido, de mim mesma, uma realidade que por vezes chega a ser “repugnante”? Teria eu vivido um conto de fadas social? O desafio da escrita é um desafio doloroso, mas muito saboroso na descoberta do *si mesmo*.

O recurso à história e à memória tornam fecunda e potente a análise de experiências concretas, ancoradas nas dimensões do conhecimento de poder e de saber, para a constituição da própria subjetividade e da experiência de si. Assim, tudo que foi vivido torna-se um “formador” de sujeitos, desde a mais tenra infância à vida adulta profissional e pessoal.

Afinal, nós não vemos a sociedade em que vivemos com olhos imaculados como se tivéssemos nascidos hoje. Nós a (não) percebemos sempre por meio do acúmulo de noções e ideias que nos foram transmitidas por pessoas dignas de nossa confiança. É por meio desses “óculos”, compostos por ideias que se tornam tão óbvias que não mais refletimos sobre elas, que nós (não) percebemos o mundo que nos rodeia. Daí

ser de suma importância refletir sobre esse conjunto de ideias fundamentais que comandam nosso comportamento e nossas avaliações do mundo. Isso é decisivo para qualquer ação consciente no mundo e para que não sejamos enganados por todos os interesses encobertos e que visam nossa desinteligência. (SOUZA, 2017, p. 34-35).

Uso das palavras de Veiga-Netto “é preciso ir aos porões”, que me parece ser extremamente conveniente para meus escritos neste momento, pois trata de buscar lá, nos porões da minha subjetividade, a descoberta da vida, a descoberta do que me afeta e me paralisa. Ou ainda, um esticador de horizontes, através da poesia de Manoel de Barros, que trago aqui para deleitar-me nos pensamentos:

Que a palavra parede não seja símbolo
de obstáculos à liberdade
nem de desejos reprimidos
nem de proibições na infância
etc. (essas coisas que acham os
reveladores de arcanos mentais)
Não.
Parede que me seduz é de tijolo, adobe
preposto ao abdômen de uma casa.
Eu tenho um gosto rasteiro de
ir por reentrâncias
baixar em rachaduras de paredes
por frinchas, por gretas - com lascívia de hera.
Sobre o tijolo ser um lábio cego.
Tal um verme que iluminasse
(BARROS, 2010, p. 261-262).

Sou descendente de imigrantes alemães, que colonizaram primeiramente a região de Montenegro, posteriormente mudaram-se para o município de Tapera, localizado na Região do Alto Jacuí, em 1929. Meus bisavós maternos nasceram na Alemanha.

A década vivida em meu nascimento, possui um contexto econômico e social marcado por um regime antidemocrático, com a coibição de participação popular. Um momento histórico ainda marcado fortemente por brasileiros exilados, proibidos de exercerem suas profissões, perseguidos pela ditadura. No campo cultural a censura a filmes, músicas, peças de teatro, notícias de jornais e qualquer forma de aglomerações eram fortemente ameaçados.

Fui educada em um contexto extremamente rígido e disciplinar. Esta carga cultural advinda de meus pais e o contexto histórico/político que vivenciaram com escassez de recursos e muita força pelo trabalho, marcaram muito a minha educação. Entretanto, os laços e afetos neste cenário se tornaram fortes, e deram aos filhos segurança e confiança mútua. Mesmo bastante severos, meus pais cedo me deram liberdade para fazer experiências fora de casa. Excursões de bicicleta ou a pé, trabalho no campo, atividades esportivas e culturais na comunidade e participação em atividades da Igreja. Os jovens, na época, possuíam uma

organização liderada pela igreja, denominada Grupos de Jovens, que participavam de atividades, encontros para recreação e para movimentos sociais e estudantis, dentre eles, a visita à Fazenda Anoni, que foi ocupada em 1985 por 7 mil trabalhadores rurais sem-terra.

Minha infância foi vivida com meus pais, dois irmãos, minha avó materna e minha tia, num contexto protetor, afetuoso e de aconchego. Vivia no campo, alheia e distante dos acontecimentos do país. Meus pais, de religião católica, conservavam as tradições da igreja, que fazia parte da vida da comunidade. Missas aos domingos, festas nas datas comemorativas, encontros no Clube de Mães, festas do futebol, a oração dos terços nas famílias, os encontros para debate das campanhas de fraternidade, e a catequese aos sábados à tarde. A vida das famílias se dava pelo encontro, movido pela religiosidade.

Meus pais não eram católicos fervorosos, mas o clima e os encontros estabelecidos pelos movimentos que a igreja promovia, nos davam a possibilidade de vivenciar momentos de acolhimento e fraternidade com os vizinhos e a comunidade. Estas experiências trouxeram um vínculo estreito com muitas famílias e o estabelecimento de grandes ensinamentos e amizades que levo até hoje. Os encontros eram marcados por momentos de oração e reflexão, mas também de lazer e descontração, sempre regados por um café da tarde e muita fartura gastronômica.

No que diz respeito às vivências de infância, também preciso destacar o quanto a relação de meus pais nutriram em mim o primeiro germe do bem, especialmente minha mãe, que abriu meu coração às impressões da natureza. Uma educação voltada para a ideia do bem, alicerçada na sensibilidade pela natureza e na ampliação da referência conceitual do mundo. O cuidado com a fauna e a flora, a reciclagem dos materiais, ao cuidado e proteção da água e floresta. Vivi literalmente rodeada pela natureza. Passeios de bicicleta, caminhadas nas redondezas, banhos de rio, brincadeiras em árvores e encontros com amigos para piqueniques, foram experiências enriquecedoras da infância, trazendo imaginação, fantasia, desafios e a sólida percepção do quanto o conhecimento da vida foi se constituindo a partir da própria vida, experienciada por este contexto.

Também cabe aqui destacar as repreensões severas que sofria de meu pai a cada ato de desobediência. Cada atitude de “criança mais arteira” era respondida com uma chinelada ou uma forte repreensão na fala. Mantínhamos muito mais um sentimento de medo ao de respeito. Meu pai não aceitava ser contrariado com argumentos. Até hoje, nutre dificuldades em discutir certos assuntos conosco, carrega visões extremamente restritas do mundo e, por vezes, demasiadamente preconceituosas. Era a forma que meu pai acreditava tratar-se de educação e cuidado. Consigo compreendê-lo, queria nos proteger e nos transformar em pessoas respeitadas

e inteligentes. Mas também era capaz de fazer a farra com as crianças, muitas vezes nos presenteava com doces e comidas diferentes, passeios e acampamentos, extremamente protetor e um grande incentivador aos estudos.

Minha mãe sempre foi uma grande batalhadora, uma mulher forte, de fibra, de força e segurança. Perdeu seu pai quando ainda estava na barriga de minha avó. A menor dos dez filhos, sempre resistiu bravamente as dificuldades da vida. Trabalhou muito para construir sua família. As tarefas não eram as do lar. Usava da força física para auxiliar meu pai nas tarefas da agricultura, além de produzir o queijo mais saboroso que conheço e desenvolver costura e trabalho manual com muito capricho e perfeccionismo. O tempo que dedicava ao trabalho era incessante. Lembro de nos auxiliar nas tarefas e deveres da escola, enquanto nos questionava sobre o estudo, também realizava seu artesanato. Até hoje, não consegue “perder tempo” sentada, precisa bordar e costurar enquanto desenvolve os diálogos da vida.

Minha vó e minha tia eram as que mais dedicavam os cuidados às crianças, contando histórias ao redor do fogão a lenha e fazendo os lanches da tarde com simplicidade e muito sabor.

As dificuldades na família sempre foram grandes, principalmente as financeiras, especialmente no sentido de dar condições para que os filhos continuassem a estudar, uma condição inquestionável. Apesar de meus irmãos terem frequentado uma universidade federal, os custos de estadia, alimentação, locomoção e material, eram sempre de difícil obtenção. Produtores rurais com pouca extensão de terra, a renda era pequena e a diversificação precisava ser grande para dar conta de todas as necessidades familiares.

A infância teve para mim o sabor do canto, como destaca Larrosa, “apaixonado, intenso, premente, emocionados e emocionantes”. Tempos de grandes experiências. Assim afirma ele, no que tange à experiência:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém é capaz de dar forma a esse tremor, então, somente estão, se converte em canto (LARROSA, 2016, p. 10).

Apesar das descrições realizadas, vivi a experiência da infância livre, sem metodologias, sem interpretações, apenas guiada pelas regras do cuidado e no contato intenso com a natureza. Aprendi a cuidar desde cedo, dos animais, das plantas, da água, da família, dos amigos, do outro. Aprendi que nada que se tem cai do céu e que é necessário muito esforço para conquistá-lo e quando se conquista, respeitá-lo e valorizá-lo. Sempre foi uma condição, uma realidade. Todas essas experiências levo comigo até hoje, e, certamente, elas me fizeram ser quem sou!

Mesmo sem ter uma compreensão intelectual do desenvolvimento da criança, mas amparado pela orientação biológica, num “conhecimento autoconsciente”⁷, meus pais desenvolveram uma espécie de pedagogia baseada na liberdade e no cuidado. Tratar-se-ia, de uma infância em que o autogoverno pedagógico seria o princípio formativo, em que a partir do pensamento de Herbart⁸, seria necessário recusar padrões firmes e autoritários, de controle rigoroso dos adultos sobre as crianças, mas por outro lado, do estabelecimento de uma autoridade amorosa como condição da educação infantil, na formação moral do caráter.

Meus pais, assumiram assim, uma postura formativa firme baseada no amor, no cuidado e na autoridade, o que, de certa forma, foi fundamental para constituir em mim, a autonomia, a liberdade e a confiança para as experiências de mundo. Laços afetivos primários que possibilitaram a descoberta de mundo, a vida independente e a ampla socialização. Para Dalbosco,

[...] a autoridade amorosa seria resultado do exercício recíproco e simultâneo de papéis assumidos simultaneamente pelos adultos em relação às crianças. Pai e mãe podem assumir ao mesmo tempo a autoridade como o amor, fazendo da autoridade amorosa o pilar da socialização afetiva e formativa da criança (DALBOSCO, 2018, p. 1145).

A educação familiar recebida, na “autoridade amorosa”, foi indispensável para meu equilíbrio afetivo-emocional do desenvolvimento intelectual. Daí a importância de minha constituição formativa na infância onde, rodeada por um ambiente acolhedor, com regras claras, amparadas em exercícios disciplinares diários, foram fundamentais para o alargamento das relações ético e moral progressivamente mais amplos.

Da mesma forma, podemos trazer à reflexão o método de gestão vivenciado na infância, nos diferentes espaços, instituições e situações compartilhadas com modelos mais autoritários, num exercício de poder numa perspectiva de vigilância disciplinadora e, de certa forma, cerceadora da liberdade.

1.3 A experiência formativa escolar e acadêmica: a condição de aluna

A escola teve em minha vida e, principalmente, em minha formação um lugar de destaque. Por mais difícil que tenha sido o acesso à educação formal para meus pais, eles

⁷ Ver WINNICOTT, D.W. A mãe, a professora e as necessidades da Criança. In: WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan AS, 1982.

⁸ Ver DALBOSCO, Cláudio Almir. Condição Infantil e Autoridade Amorosa em Johann Friedrich Herbart. Porto Alegre: Educação & Realidade, v. 43, n. 3, p. 1131-1148, jul/set. 2018.

vislumbravam na escolarização de seus filhos, uma oportunidade de “ser alguém na vida”⁹, o que podemos traduzir facilmente para uma forma de liberdade e independização, ou como um processo que nos faz conhecer e reconhecer o mundo, pelo nosso próprio esforço, pelo nosso próprio cultivo. O acesso à escola, neste contexto, tornou-se fundamental para a ampliação das relações sociais e, principalmente, culturais e intelectuais para que, através da presença de um educador, eu pudesse ampliar meu conhecimento global. A partir daí comecei a desenvolver-me em um espaço público democrático, com ampliação das relações, dos espaços de poder e de crescimento intelectual.

A minha família, como instância incubadora primeira de laços afetivos indispensáveis à ampla socialização, inseriu-me neste espaço complexo de ampla formação, a saber, a escola pública, assegurando e valorizando a ela o papel imprescindível na minha formação.

A primeira imagem que trago de referência à inserção na instituição escolar, remete-me à infância, numa cena carregada de muitos sentimentos: primeiro dia de aula na 1ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Nossa Senhora de Lourdes, uma comunidade no interior do município de Tapera, Linha Teutônia. Consigo descrever com clareza, como uma obra de arte: mãos dadas com minha mãe, vestida com o uniforme escolar, saía com pregas, carregada com o caderno, lápis e borracha e um lanche embrulhado em um plástico reutilizado de outras embalagens (marca registrada do cuidado com a natureza, na reciclagem dos materiais, talvez motivada pela própria limitação de uso na época). A imagem física volta-se para a estrutura da natureza que compunha o entorno da escola, as árvores, as plantas, o gramado, as calçadas compridas de acesso à horta da escola. As bandeiras colocadas lado a lado na estrutura de ferro e concreto, imponentes na frente do prédio, movimentadas pelo vento, davam acesso a entrada principal da escola com corredor aberto para acesso às salas de aula.

Foram oito anos de formação na escola de campo, todo Ensino Fundamental, que não contava com Educação Infantil na época. Entrei na escola aos quase 7 anos de idade. As experiências vivenciadas ali fortaleceram e ampliaram meus vínculos afetivos com outras pessoas, amigos, colegas e professores, muitos dos quais carrego até hoje.

Refletindo sobre esses anos “de ouro”, vejo a grande importância que essa época teve em minha trajetória de formação escolar e humana, no desenvolvimento de tantos

⁹ “Ser alguém na vida” não era uma fala recorrente, foi uma construção subjetiva minha pelo condicionamento realizado pelos meus pais a estudar. Estudar não estava no campo da opção, da liberdade, era uma condição inerente e indispensável à nossa formação, como uma oportunidade para além do trabalho braçal e dificultoso do campo. “Ser alguém na vida”, constituiu-se no meu inconsciente, alguém que, com honestidade, trabalho e estudo, assumia um papel de destaque na sociedade, do qual mereceria todo o nosso respeito e admiração.

conhecimentos, relações interpessoais, experiências e consolidação do hábito de estudo, no respeito com os outros e com a natureza.

A memória que tenho deste tempo escolar, reflete um certo tipo de rigidez avaliativa, de provas e conteúdos, do conhecimento transmitido pelos professores com poucas reflexões do conteúdo, a ausência da língua estrangeira moderna, com poucos momentos de leitura e literatura. As idas à Biblioteca foram escassas, a única lembrança de uma atividade mais abrangente na área da leitura e escrita, foi um concurso de redação, do qual recebi como prêmio um livro de Castro Alves, intitulado *Navio Negreiro*.

O autoritarismo era uma das características marcantes dessa época, em especial a figura do diretor, com posicionamentos e atitudes extremamente severos. Lembro do olhar rude e assertivo que já indicavam o respeito pela obediência irrestrita. Das palavras de ordem como “senta direito”, “caderno na mesa”, “sem conversa” e também de ações extremamente violentas como “reguadas nos dedos” e “cascudos na cabeça” que eram realizados enquanto andava pela sala de aula, no entorno das carteiras, observando atitudes e cadernos, sem contar das idas de colegas a sua sala, das quais nem sabíamos o que de fato acontecia.

Ainda assim, o modelo gestor experimentado no ensino fundamental, trazia fortemente a conduta restrita da liberdade, da imaginação e da criatividade, das posturas antidemocráticas e autoritárias, por vezes também estabelecida pela conduta violenta e agressiva, onde a obediência se edificava mais pelo medo do que pelo respeito e admiração.

A escola possuía uma turma de cada série com um número razoável de alunos. Realizávamos passeios, atividades físicas, religiosas e eventos com a comunidade local, esta, sempre colaborativa nas atividades. A escola, a igreja a bodega e o campo de futebol eram referências de vida comunitária. Muitas das recreações e lazer ocorriam neste entorno.

Após estes oito anos de estudo e da conclusão do Ensino Fundamental, saí da “aldeia” e fui estudar no Instituto Estadual de Educação Nossa senhora Imaculada, escola que trabalho hoje. Na época, 1987, a Escola Estadual de 2º Grau Nossa Senhora Imaculada, antiga escola das Irmãs, contava com turmas do Ensino Médio, Curso Normal e Curso Técnico Integrado à Educação Profissional à noite. A minha escolha foi pelo curso Preparação para o Trabalho, no turno da manhã. Na época minha inspiração não era ser professora, mas o contato com as “pessoas” e a educação foram afeiçoando-me.

No primeiro ano do Ensino Médio utilizava o transporte escolar diariamente, deslocando-me do interior até a cidade. Tínhamos aulas todas as manhãs, inclusive aos sábados e em uma tarde na semana, especialmente dedicada para a Literatura. A partir do segundo ano do Ensino Médio, comecei a trabalhar na Biblioteca da Escola. Buscava a liberdade, a

independência e novas formas de encontrar meu mundo. Tinha uma jornada intensa de trabalho e estudo. Reservava à noite para organização dos materiais e tarefas. O Curso de Ensino Médio exigiu-me bastante empenho, uma vez que o grau de dificuldade e exigência aumentava bastante. As provas, trabalhos, apresentações orais, leituras e textos obrigavam-me a uma dedicação maior. Os professores traziam muitos conteúdos e faziam reflexões com o cotidiano. Lembro de muitos acontecimentos importantes dessa época, que traziam à tona posicionamentos e discursos inflamados dos professores em sala de aula: radiação pelo Césio 137, candidatura de Luis Inácio Lula da Silva à Presidência da República, Decreto da Moratória da Dívida Externa pelo Ministro Dilson Funaro, Plano Bresser, assassinato de Chico Mendes, queda do Muro de Berlin, Constituição de 1988 promulgada por Ulysses Guimarães, surgimento do PSDB, greve de metalúrgicos, Luíza Erundina do PT eleita Prefeita de São Paulo, George Bush vence eleição Americana, 1ª eleição direta no Brasil com vitória de Fernando Collor de Mello, protestos da juventude na China, entre tantos outros. Também foi uma década marcada pela grande produção da arte e da música. Agradava-me muito a ideia do debate, da política e da reflexão.

Em contrapartida, as figuras de gestão deste tempo formativo, trazem modelos bem distintos com posturas opostas. Por um lado, um diretor carismático, dinâmico, bem-humorado, excelente professor de Física, preocupado com a estrutura da escola e seu funcionamento. De outro lado, uma orientadora educacional (SOE) com atitudes disciplinadoras ao excesso, de poucos sorrisos, sisuda e com olhar vigilante. Lembro da sua passagem pelas janelas das salas para observar o andamento das aulas. Vigilância ao professor, aos alunos, ao conteúdo das aulas? Com ela não tínhamos muito espaço para diálogos formativos, para argumentos construídos, para contestar situações. A saída era a transgressão às regras estabelecidas.

No espaço da Biblioteca Escolar eu tive a oportunidade da convivência com muitos alunos, professores e com os livros. Ocupava as horas vagas para ampliar a leitura, principalmente com a literatura obrigatória no Ensino Médio.

E assim fui organizando meu tempo, meus conhecimentos, meu crescimento e minha liberdade. Ao final do Ensino Médio prestei vestibular para Farmácia Bioquímica em Santa Maria (UFSM), não obtendo êxito e não tendo a certeza de que era isso que queria para meu futuro, continuei, então, trabalhando na Biblioteca da Escola. Naquele mesmo ano, realizei Concurso Municipal para Secretária de Escola da Rede Municipal, concurso que obtive a primeira colocação e fui nomeada no ano seguinte, iniciando assim minha vida funcional com vínculo empregatício.

O trabalho levou-me novamente ao contexto escolar, secretária em uma escola da periferia do município, por um tempo curto, mas muito rico. O contato com as crianças e a necessidade das “humanidades” frente as dificuldades que a população passava, levou-me cada vez mais a pensar a área da educação e da escola como um espaço libertador e acima de tudo transformador, aproximando-me à tarefa de educar.

Com isso, talvez, fui fazendo as minhas escolhas a partir das vivências que fui construindo ao longo deste tempo. Por mais que meus pais insistissem a cursar uma faculdade na Universidade Federal de Santa Maria, a exemplo de meus irmãos, não segui o mesmo caminho. Tinha algo definido para mim, e era aqui, neste espaço, pois laços de afeto não me permitiam este distanciamento.

Fiz vestibular para Licenciatura Curta em Ciências, extensão da Universidade de Cruz Alta, em Tapera, em dois anos e meio de curso. Paralelamente, iniciei a docência com as disciplinas de Ciências e Matemática para alunos do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dionísio Lothário Chassot, em Tapera.

Lembro-me que assumi as turmas 54 e 74, normalmente, turmas as quais os professores não queriam trabalhar. Na época denominavam-se turmas “heterogêneas”, com dificuldades de aprendizagens, dificuldades econômicas, problemas de comportamento, entre outros. Mas a vontade de iniciar a docência não me impediu de enfrentar tantos desafios. Foi um tempo bom, aprendi com os alunos e com a escola.

Remexendo na *gaveta dos guardados*, como denomina Iberê Camargo (1998), retomo memórias um pouco esquecidas pelo tempo que vão desprendendo-se e dando tonalidade à forma como sou mestre agora. Imagens de alunos, colegas, gestores, memórias de pátio, da infância, dos corredores, das salas de aula, dos mestres e das vivências com os alunos dão forma a quem sou hoje. Passamos por ciclos de formação, que abrem e fecham-se com o tempo, certamente, se resgatados coletivamente teriam significados mais ricos. Evocar lembranças é mexer com emoções. Tantos detalhes ficarão fora desta descrição, não cabe aqui fazê-los todos e, talvez, nem conseguiria fazê-los. Algumas coisas omitimos de lembrar porque nos causam dor demais, somos seletivos neste quesito, porém, com certeza retemos na memória aquilo que foi associado à emoção. Lembranças tão misturadas de tantos espaços e tempos em que realizamos aprendizagens diversas, em que fomos nos formando. Cabe lembrar que se a escola forma, nossa docência também forma, e as lembranças mais fortes foram trazidas pelo coletivo dos meus mestres e, “colegas”, que ao longo do tempo, muitas vezes, também foram meus mestres.

Voltando às memórias, sempre tive a esperança e a vontade de retornar à minha escola de formação de nível médio, a Escola Imaculada. Neste período surgiu a possibilidade de assumir a vaga da professora de Química que se afastava da escola. Não havia profissionais que pudessem exercer esta função naquela formação. A falta de professor nesta área mostrou-se um problema. A Escola acreditou no meu trabalho e no meu esforço para desenvolver esta disciplina e fui convidada para exercer a docência. Iniciei assim, o trabalho no Ensino Médio e no Curso Normal, em 1995. Lembro bem do acompanhamento pedagógico que tive desde o início, a proposta da escola, a filosofia, (sempre lembrada a cada encontro de professores ou reuniões de pais), a forma de avaliação (já organizada por conceitos, sem menção numérica), a metodologia, o planejamento.

Fui recebida de imediato pela coordenadora pedagógica da escola, que estudou comigo o projeto político pedagógico e suas interferências no cotidiano da escola. Nos reuníamos, semanalmente, para as reuniões de área, para discussão e estudos. Lembro também, perfeitamente, dos encontros para planejamento das aulas e elaboração de provas, que deveriam acontecer de forma mais abrangente possível e sempre acompanhada de textos que contextualizavam os assuntos e que exploravam a reflexão, argumentação e escrita do aluno. O professor, neste contexto, não poderia estar alheio aos acontecimentos do cotidiano e do mundo e nem se eximir da leitura e do estudo.

Imersa inicialmente em todo esse contexto, e acompanhada sistematicamente no desenvolvimento do meu trabalho, vivenciei práticas de docência com mais segurança. Na época a escola já realizava estudos semanais por área do conhecimento, paralelamente à formação continuada, em espaços extracurriculares. O rigor para o estudo e a leitura sempre foram uma marca desta instituição, além das práticas da arte e cultura que envolviam alunos e professores.

No ano de 1996, retornei à Universidade para cursar Licenciatura Plena em Matemática, em Cruz Alta. Paralelamente continuei com meu trabalho de 40 horas na escola, com as disciplinas de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental, e Química no Ensino Médio e no Curso Normal. Foram épocas de muito estudo, preparação de aulas, realização de trabalhos e tarefas escolares, e pouco tempo para lazer. O curso era constituído por três semestres que ao final solicitava estágio obrigatório. Após a conclusão do Curso de Matemática, também frequentei algumas disciplinas do Curso de Biologia, não obtendo grande interesse pelo mesmo. As opções na Universidade não eram muitas e o curso noturno era a solução para conciliar trabalho e estudo.

Minha primeira filha, Laura, nasceu após a conclusão do curso, em 1998. A partir desse momento estabeleceu-se nesta trajetória uma condição diferente na profissão. A experiência materna transformou meu “olhar” em relação aos alunos; o instinto materno acaba sempre intuindo junto à tarefa de ensinar e aprender. Parece que desenvolvi uma capacidade maior de colocar-me no lugar do outro, de compreender melhor as angústias e as dúvidas dos pais, ambos preocupam-se e investem seus esforços na formação de crianças e jovens. Mas, ao mesmo tempo, é necessário haver uma distinção da relação entre ser mãe e professora, para evitar sentimentos confusos na docência e conseqüentemente na relação professor-aluno, em uma desordem de identidade docente. Desta forma, deve haver uma atenção no sentido de não privilegiar o amor ao conhecimento, deixando oculta a função social e política da mulher professora.

Paulo Freire lembra que na educação tem que existir amor, porém

[...] é preciso, sublime, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos. (FREIRE, 1996, p.90)

A maternidade foi a experiência mais encantadora e também definitiva para muitas escolhas que fiz daqui em diante.

Em julho de 2000 iniciei a Especialização em Gestão e Apoio Pedagógica na Escola Básica: Administração e Supervisão Escolar, concluído em janeiro de 2002, pela Universidade de Cruz Alta. O curso teve, para minha experiência profissional, um olhar totalmente diferente. A professora preocupada com cálculos, lógica e pensamento técnico-científico, encontrou na especialização um caminho fecundo para a leitura. As aulas aconteciam nas sextas e sábados, e os professores me incorporaram o espírito investigativo e leitor. Lembro-me das malas de livros e resenhas contadas por eles em cada obra. A leitura e a escrita foram para mim elementos essenciais no desenvolvimento do curso.

As leituras que mais me inquietaram no curso, foram as que descreviam e discutiam a formação de professores e suas trajetórias na carreira. As angústias, os sentimentos, as fases no magistério, indicadas por vários autores, encontravam-se na minha experiência. Dediquei-me na pesquisa, em especial, as obras de Antonio Nóvoa, Manuel Esteves e Saul Neves de Jesus, escritores portugueses e espanhol, estudiosos do tema mal-estar docente e do desajustamento do professor na sua profissão e na própria escola, refletindo sobre os problemas atuais na profissão docente.

A pesquisa foi realizada com os professores da escola e os resultados e debates a partir dela foram de grande aprendizagem para estudar a própria experiência no magistério e os inúmeros desafios que ele apresentava. O caráter investigativo do curso tornou-se parte da minha prática como aluna e trouxe-me momentos de muita dedicação à leitura e à escrita, acima de tudo, de descoberta para outros caminhos possíveis, outras experiências e possibilidades, mas ao mesmo tempo muita inquietação.

Fui desafiada a realizar a seleção de Mestrado em uma universidade federal; passei pela fase da seleção do projeto e pela prova escrita, sendo chamada para a entrevista. Mesmo sabendo que teria que fazer escolhas, fui deixando-me levar pela expectativa e pelo contexto acadêmico. Na entrevista, o papel de mãe falou mais alto e não hesitei na escolha: pelo filho. O Mestrado teria que esperar... Essa escolha não significou a desistência de uma trajetória, foi o estabelecimento de uma pausa para um momento especial na minha vida pessoal. A exigência de cuidado, esforços e compromisso na educação e formação de um novo ser. Não foi uma escolha difícil, foi uma escolha madura. Recorrendo a Winnicott, a mãe não precisa estar preparada intelectualmente para essa função, ela responde, em sua essência, mais pela orientação biológica, “é mais pelo fato de sua devoção ao bebê do que o seu conhecimento autoconsciente que a torna suficientemente boa para obter pleno êxito nas primeiras fases da criação do filho” (WINNICOTT, 1982, p. 215).

Aqui, cabe-nos uma reflexão, do quanto o esforço para ser uma “mãe suficientemente boa” serviu de referência ao esforço de ser uma “professora suficientemente boa”: à professora compete, assim como à mãe, criar o ambiente facilitador para que ocorra a aprendizagem. Faz parte deste ambiente, além do conteúdo, a postura pedagógica acolhedora, que possibilite ao aluno sentir-se em casa. Para a professora, será necessário “estar temporariamente capacitada para aceitar a natureza dinâmica dos processos de crescimento e a complexidade do assunto, ávida por aumentar o seu conhecimento dos detalhes mediante observações objetivas e estudos bem planejados” (WINNICOTT, 1982, p. 215).

Assim, ainda para o autor:

[...] a professora assume o papel de uma amiga calorosa e simpática, que será não só o principal esteio da vida da criança fora de casa, mas também de uma pessoa resoluta e coerente em seu comportamento para com ela, discernindo suas alegrias e mágoas pessoais, tolerante com suas incoerências e apta a ajuda-la no momento das necessidades especiais (WINNICOTT, 1982, p. 221).

É neste espaço e nesta interação, na relação de mãe e professora, que se estabeleceu uma profunda relação pessoal com o fazer pedagógico, na relação com os alunos e com os pais. No

estabelecimento de uma tolerante e sólida estrutura em que as experiências possam ser compartilhadas, pelo fortalecimento de vínculos e respeito mútuo.

1.4 A experiência formativa na docência: uma professora em formação

Mesmo com a possibilidade de estudar em Santa Maria, após a conclusão do Ensino Médio, decidi permanecer em meu município de origem; trabalhar durante o dia e cursar uma universidade à noite. Foi nesse espaço de tempo que ainda enquanto aluna, me tornei, talvez apressadamente, professora.

Ao iniciar a graduação, o grande desafio foi o de ingressar rapidamente na profissão que eu havia escolhido. Escolha esta, motivada pelo meio educacional no qual eu convivia. Não houve motivação de infância e nem um grande sonho a seguir. Simplesmente a opção se colocou no meu caminho e eu escolhi ser professora. E neste momento de escolha, seguir com determinação e afinco este lugar que me encontro até hoje.

O espaço da escola tornou-se um espaço de aprendizagens contínuas, de absoluta convivência onde as relações foram constituindo-se lentamente e, ao mesmo tempo, com a vivacidade que a escola produz. Optei por ser professora de Matemática. Talvez motivada pela presença forte, ainda no Ensino Fundamental, na escola do campo, do professor de Matemática, que apesar da rigidez e disciplina, desenvolveu os conceitos matemáticos com grande desenvoltura, encantando meus pensamentos e meu raciocínio lógico no desenvolvimento de cálculos e problemas. É interessante como recorreremos às imagens de professores da infância, que de alguma forma marcaram nossas primeiras experiências formativas na escola e de que estes modelos, por vezes, embasam inconscientemente o nosso modelo do que é ser professor.

Ao pensar minhas narrativas comecei a refletir se analogamente não poderíamos referir nossas próprias experiências de aprendizagem ao longo da vida como uma espécie de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 2002). O que quero dizer é que quando entramos em sala de aula, ainda na graduação, não possuímos experiência. No entanto, nossas experiências enquanto alunos, ao longo de nossa vida, inserem-nos modelos de docência. Estes modelos embasam inconscientemente o modelo do que é ser professor, como afirma Barreiro (2009).

Neste sentido, os obstáculos epistemológicos poderiam ser comparados aos modelos experienciados como senso comum, que se ignorados, tornam a mudança mais complicada. Estes obstáculos poderiam ser encarados como autoconhecimento, num exercício de conhecimento de si mesmo:

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, “encarar” o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (JOSSO, 2010, p. 34).

Refletir sobre as próprias narrativas permite o acesso aos fundamentos de si. Portanto, aquele aluno que é professor em formação, também possui em si conhecimentos próprios do que é ensinar. Então, a partir dos conhecimentos, experiências e contextos de cada um, vão se formando professores, numa contínua construção de si, numa permanente metamorfose. Desta forma, o que somos ou o que nos tornamos é a elaboração de narrativas da história de nossas vidas, de quem somos, relacionados ao que nos passa.

O espaço da sala de aula sempre mostrou-se desafiador neste processo, era necessário cuidar de diferentes aspectos nesta relação pedagógica: o planejamento prévio das aulas, o envolvimento dos alunos, a aprendizagem dos conceitos matemáticos, os documentos a serem preenchidos, as atividades da escola, o diálogo com os pais, a formação continuada e as reuniões semanais de estudo. O desafio diário foi sempre motivado pela presença dos colegas de trabalho e pela própria equipe da escola que, acompanhando sistematicamente o trabalho do professor, trazia ajuda e apoio para o desenvolvimento da docência e do processo formativo. Foi no espaço de formação da escola que encontrei minha maior fortaleza. A troca de experiências, o diálogo reflexivo e os estudos foram construindo aprendizagens importantes que a formação acadêmica não oferece aos professores. Neste processo permanente de formação fui construindo minha ação docente, isto é, meus comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituíram a especificidade de ser professor, legitimando assim o contexto pedagógico, profissional e sociocultural da profissão.

Neste contexto escolar multifacetado fui me constituindo professora, construindo minha identidade, aderindo valores e princípios, escolhendo as melhores formas de agir (às vezes no sucesso, às vezes no insucesso de minhas experiências), marcando minha postura pedagógica num processo de autoconsciência para a decisão de minhas ações no processo pedagógico.

A gestão da sala de aula foi uma tarefa que construí a partir das experiências vivenciadas e, possivelmente, das inúmeras reflexões que realizei a cada dificuldade ou sucesso alcançado com meus alunos e com o grupo da escola. Se tornava sempre muito tênue essa linha de ação, através da experiência de gestão da aula: o respeito às diferenças individuais, a democracia das

decisões neste espaço e a condução que eu deveria exercer através do meu trabalho. Alguns modelos de gestão me serviram como exemplo e, outros, apesar de exercerem condutas negativas, de certa forma, também me serviam positivamente, para me mostrarem a não repetir certas práticas que promoviam a exclusão, a agressividade, bem como a postura autoritária.

Neste processo de autoconhecimento e autoformação, iniciei o curso de especialização em Gestão e Supervisão Escolar. Senti a necessidade de retornar à Universidade, de buscar aporte teórico para compreender os problemas educacionais e os dilemas da profissão docente.

1.5 A experiência formativa na Gestão: um processo de autogoverno e autoformação

Partir do princípio da história de si, para descrever uma experiência formativa na gestão, entrecruza a vida à profissão, articula a dimensão existencial de si mesmo com a escrita da experiência, para pensar a vida e se dizer como se chegou a ser o que se é. Ao falar de si, de como se foi constituindo a pessoa, o profissional e, neste caso, a gestora, revela modos singulares de pensar a história de vida como projeto de autoconhecimento e formação. Josso é especialmente elucidativa ao descrever [...] sobre o que é a formação e sobre o lugar que nela ocupam as experiências ao longo das quais se formam e se transformam nossas identidades e nossa subjetividade (JOSSO, 2010, p. 34).

Desta maneira, podemos pensar a gestão, como processo de formação, no sentido de fonte de vida, que dá aos sujeitos as condições para se viver plenamente, proporcionando formas para viver em sociedade participando do conjunto da vida. Desta forma, os sujeitos só podem ser concebidos como produto dessas relações sociais, como uma série de relações ativas: com o próprio indivíduo, com os outros e com a natureza. Trata-se de formação humana e gestão educacional que não se restringem a um profissionalismo descomprometido, mas de um processo que exige esforço em todas as dimensões e possibilidades, regido pela força do conhecimento, da inteligência e de princípios humanos.

A gestão escolar é um “lugar” de intenso movimento na busca por alternativas viáveis na construção das relações pedagógicas; um lugar onde as experiências reconhecem a escola como um importante espaço de aprendizagens e vivências de democracia, servindo de âncora para pensar novas formas e estruturas pedagógicas capazes de cultivar a autoformação movida pela solidariedade, compromisso e reconhecimento do outro. Refiro-me a ideia de gestão compreendida em dupla dimensão, como administração e como formação. Embora uma não exista sem a presença da outra, o que se verifica na atualidade, é um predomínio empresarial

sobre os processos formativos, colocando em risco, a perspectiva humana da própria gestão, como destaca Dalbosco (2014).

No entanto, a tônica desta pesquisa é pensar o aspecto formativo da gestão e, com isso, refletir sobre a dimensão administrativa da gestão pelo viés da formação humana. Trata-se de tomar a gestão como processo formativo numa perspectiva ética de poder, num vínculo estreito entre governo de si e governo dos outros, onde o poder repousa nas relações entre as pessoas e não na instituição (FOUCAULT, 2010).

Com o intuito de realizar uma reflexão sobre autoformação no contexto profissional e na vida, cabe como ponto de partida, uma breve incursão no tempo de exercício na gestão escolar, trazendo alguns elementos sobre esse universo e sobre a construção da própria identidade neste período e contexto.

Podemos compreender a estrutura escolar como uma rede de relações entre indivíduos, nos diferentes espaços; espaços visíveis e invisíveis, que muitas vezes passam despercebidos ao olhar do professor e do gestor. Retomar estes espaços e vivência é tornar viva essa consciência histórica, nas especificidades da função, na construção da identidade docente (gestora), nas relações entre ação educativa e as políticas educacionais. Nesta perspectiva, tratamos de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido àquilo que não tinham antes. Nessa descrição do seu curso de vida, o indivíduo é confrontado com a sua autorrealização e autoformação. Conhecer, ouvir, ler a própria vida é um modelo de formação que conduz para uma relação de aprendizagens e reflexividade sobre suas experiências.

Iniciei meu trabalho na gestão escolar, em 2001, ao ser escolhida pelos pares, para vice-direção da escola. Esqueci temporariamente o mestrado e dediquei-me à gestão. Foram cinco anos de trabalho concomitante com a sala de aula, através da docência nas disciplinas de Ciências, Matemática e Química e a vice-direção, no turno da manhã. Neste período tornou-se evidente a necessidade do enorme envolvimento com o contexto escolar e com os problemas que se apresentavam diariamente. A escuta tornou-se o principal desafio neste contexto.

Comecei a observar e, principalmente, a sentir o espaço do qual eu estava ocupando, e dos desafios que se apresentavam em outro lugar, dentro da escola. Decidir, tomar posições e organizar ações em dimensões que a sala de aula não mostrava e não exigia.

Minha primeira grande decepção apareceu nas reuniões de equipe, em que as conversas se restringiam à fala de colegas, ações de professores e alunos e pouco encaminhamento para o planejamento coletivo. Eram espaços de “lamúrias” e “queixas”, pouco formativas. Havia, neste contexto de gestão, pouco espaço para leituras, estudos ou reflexão aprofundada. Confesso que senti muita frustração neste primeiro contato, porque sabia do esforço que meus colegas

realizavam na docência cotidiana da sala de aula, afinal eu também continuava na regência. As reuniões eram eminentemente administrativas, focavam-se posteriormente à descrição das ações e atividades da semana, com trocas de opiniões sobre determinados assuntos que eram colocados na pauta do dia.

Por outro lado, mostrava-se igualmente importante neste processo, a organização da escola, o clima de unidade e a participação da comunidade na vida escolar. Nestes cinco anos na vice-direção, aprendi muito com o grupo. Aprendi observando, analisando e vivenciando situações, conflitos e atitudes que mereceriam ser repetidas ou não. Aprendi, acima de tudo, a respeitar a história da escola e das pessoas que ali desenvolveram seu trabalho e deixaram suas melhores energias para contribuir e criar um espaço mais qualificado e humano. Continuar essa história, colocava acima de tudo uma grande responsabilidade e comprometimento do gestor escolar para com estas pessoas.

Durante este período, também realizei meu segundo grande projeto de mãe: Ana Maria nasceu em 2004, em meio às grandes descobertas e desafios na gestão de pessoas, de conflitos, de emoções e de tempo. Mesmo assim, me permiti com muito mais tranquilidade, viver a maternidade, o amor e o cuidado.

No que diz respeito ao trabalho na escola, devo admitir que fui muito motivada e desafiada, pela diretora da época, a assumir a condução dos trabalhos e a desempenhar o papel de diretora da escola. Os colegas professores e funcionários também fizeram parte desta trajetória, incentivando-me nesta tarefa. O sentimento de apoio do grupo foi imprescindível para esta decisão.

Assim que me senti quando assumi a direção da escola em 2007, profundamente responsável em dar continuidade a esta história. Tenho consciência que muitas das ações não dependem do gestor, unicamente, mas mesmo assim, o compromisso e a responsabilidade foram os sentimentos que carreguei durante todo o processo.

Neste caminho, o primeiro grande desafio que se apresentou foi exercer a democracia para a escolha dos vice-diretores e a elaboração de um plano de ação que atendesse as demandas da escola e apresentasse propostas da gestão da escola para os próximos três anos. Para isso, busquei constituir uma equipe de trabalho para alcançar objetivos comuns, com uma intencionalidade, através do diálogo como fonte inesgotável da participação e da decisão. As afinidades no trabalho, a construção da empatia coletiva, as relações de amizade, as tomadas de decisões e a relação permanente entre administração e formação foram alguns dos primeiros elementos essenciais do trabalho. A trajetória educacional que cada profissional construiu ao longo de sua carreira, as concepções de homem, de mundo, de sociedade, de educação que

carregam consigo, os modelos de professores aos quais se alicerçam: trata-se de uma reconstrução da memória pedagógica individual de cada professor, carregada de histórias e de sentimentos.

O desafio desse momento era o da escuta e da socialização de saberes e opiniões pautadas num projeto de escola, alicerçada pelas teorias construídas, como desafio à manutenção da democracia no espaço escolar. Aqui me deparei com a seguinte questão: será que a forma como trabalhamos pode ter influências negativas no comportamento de nossos alunos? Explico-me.

O quanto nós trabalhamos coletivamente? Por acaso nossos alunos percebem claramente que eu conversei com meus colegas sobre o que estava sendo trabalhado em aula? Será que nossos alunos conseguem ter um sentimento que nós, professores, somos uma equipe organizada, que age em comum acordo no que diz respeito às aprendizagens deles? Ou eles acham que cada um de nós trabalha de forma isolada, solitária?

Entro aqui na tarefa principal da educação, a formação como processo de si mesmo na companhia dos outros e na referência com as coisas para propiciar o desenvolvimento de um núcleo referencial constitutivo da identidade do sujeito, e não apenas na instrução como uma dimensão voltada apenas para melhorar a esfera dos saberes culturais, instrumentais e científicos, restringindo-se ao desenvolvimento de habilidades e competências, como descrevem Dalbosco e Cenci (2014).

A tarefa da educação como formação humana exige dos sujeitos envolvidos no processo, uma construção de formação continuada sólida, integrada e contínua, elaborada e organizada a partir das dificuldades encontradas pelo grupo e pela sensibilidade do gestor no mapeamento concreto dessas demandas que nos inquietam.

Considero a formação continuada das escolas como espaço de reflexão dialógica sobre a prática pedagógica, no compromisso com o estudo, com a leitura, com o preparo ininterrupto do fazer pedagógico; a formação como orientação de mundo, como esclarecimento, para entender os sujeitos, encontrar e compreender que potencialidades e limitações são condições humanas na busca pela verdade sobre o ser. Formação como consciência crítica com articularidade, com autoconhecimento, com autodeterminação na capacidade de escrever sua vontade, não baseada na pseudoliteratura de autoajuda, mas no desenvolvimento da cultura estética, para a educação como sensibilidade moral no exercício da empatia para todas as diferenças.

Revivendo a memória deste tempo, algumas ações mostram-se com mais força. A realização de reuniões semanais com todos os professores que compunham o “grupo dinamizador” foi uma das primeiras inquietações. Todos deveriam estar presentes, não haveria

escolhas a fazer neste sentido. O segundo aspecto diz respeito ao preparo dos encontros. Sempre senti uma tensão e ansiedade no dia anterior. Tinha o hábito de escrever toda a pauta de assuntos que deveriam ser discutidos e muito do que deveria ser decidido no contexto escolar. Difícil descrever estes sentimentos, mas havia uma necessidade de leitura e preparo anterior. Foi aí que comecei a incluir nas reuniões outros assuntos que não estavam diretamente ligados a decisões a serem tomadas. Começamos a ler, refletir, assistir vídeos e discutir temas relevantes para a educação no contexto escolar. Este movimento tornou possível transformar a reunião num espaço formativo. Percebemos que perdíamos muito tempo discutindo aspectos irrelevantes, fazendo queixas e falando de problemas com alunos, com colegas de trabalho ou pais, sem conseguir fazer uma análise mais complexa e comprometida com as diferentes situações que abarcam a contingência do cotidiano escolar e que absorve o grupo da gestão num processo de “apagar incêndio” ininterrupto.

As reuniões eram constantemente interrompidas para que um dos integrantes tivesse que resolver um problema corriqueiro da escola, ou atender telefonemas, ou ainda receber pessoas para conversar. O espaço instituído para crescimento formativo era sempre secundário, o “apagar incêndios” era a urgência.

Aos poucos fomos construindo o espaço das reuniões como essencial para a compreensão coletiva do cotidiano escolar. Elas passaram a ter um valor e tempo essenciais para estudo e discussão dos problemas educacionais de forma mais ampla e complexa, baseado em autores que poderiam nos auxiliar neste processo. A partir disso, o grupo começou a se fortalecer mais. As reuniões, por vezes, também eram realizadas fora do contexto escolar, para que o grupo pudesse se concentrar e discutir com mais atenção os assuntos levantados. A confraternização no grupo, as trocas, a empatia, a valorização das individualidades de cada um para compor o conjunto foram sendo construídas, porém isso levou muito tempo. Tempo suficiente para que alguns saíssem do grupo, outros entrassem, até conseguirmos formar uma sintonia no processo de gestão.

Outro aspecto a ser destacado, foi o planejamento e a avaliação das atividades realizadas na escola. Nem sempre todos eram ouvidos, mas buscávamos uma participação dos diferentes atores da comunidade escolar para avaliar o que era realizado e como as ações deveriam ser redirecionadas a partir destas avaliações. Nesta perspectiva, convém destacar a realização de um processo de avaliação institucional que foi muito importante no contexto escolar, o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP), nos anos de 2012, 2013 e 2014. Foi um programa instituído pela Secretaria Estadual de Educação que trouxe a possibilidade de avaliar a instituição em diferentes dimensões: ambiente de trabalho, prática pedagógica, prática de

avaliação, gestão institucional, formação, condições de trabalho, ambiente físico da instituição, acesso, permanência e sucesso na escola, além da SEDUC e CRE, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, através de reuniões sistemáticas realizadas a cada final de ano letivo. Desta forma, a partir do levantamento realizado por todos, foi possível elaborar um plano de ação para o próximo ano, com as propostas e prioridades elencadas coletivamente.

Da mesma forma que as reuniões com o “grupo dinamizador” foram tornando-se processos formativos, os demais encontros com os diferentes segmentos da comunidade escolar também foram transformando-se. Às reuniões de pais não cabiam mais apenas repasse de recados e normas da escola, mas a possibilidade de realizarmos momentos de reflexão sobre temas pertinentes ao processo formativo e de desenvolvimento das crianças e adolescentes. A cada encontro marcado dividíamos o tempo entre os informes administrativos e pedagógicos, que seriam necessários dialogar com os pais, mas também um momento para conversar sobre temas relevantes do processo formativo. Foram várias experiências realizadas nesta perspectiva: reuniões, rodas de conversa, oficinas, palestras, leituras de textos, análise de vídeos e eventualmente algum programa da rede municipal e estadual.

A formação de professores sempre foi uma das prioridades da escola, ocupando um lugar de destaque no currículo escolar. Reuniões semanais por área do conhecimento ou por nível e modalidade de ensino, eram realizadas semanalmente, como parte da carga horária de trabalho do professor. Aqui cabe destacar algumas dificuldades. Primeiro, o desafio de tornar, para cada professor novo que chegava na escola, um espaço de rica experiência formativa como crescimento pessoal e grupal. Neste contexto, os professores e funcionários precisavam ter a consciência de que o percurso formativo se dá pelo conhecimento e pela formação dos sujeitos, através da mobilização de suas experiências com as pessoas, com os grupos e com os acontecimentos. O segundo desafio a ser descrito, é a relevância que cada momento político, através dos governantes e políticas públicas, dedicava aos momentos de formação. Alguns cerceavam a participação, criavam empecilhos e viam na sala de aula o único momento de trabalho do professor, mas antagonicamente a este processo, também tivemos boas propostas com intenso processo formativo estabelecido pelas próprias políticas públicas educacionais, incentivando e provendo aos professores e funcionários o incentivo na busca constante pela atualização e crescimento intelectual.

O maior desafio enfrentado durante todos estes anos foi, sem dúvida, o estabelecimento do diálogo com a comunidade escolar. Como realizá-lo? Quais seriam os principais aspectos a serem observados nesta prática? Realizávamos de fato um diálogo, ou um monólogo? Muitas frentes de resistência encontrei nessa caminhada. Lembro de uma, em especial, com um grupo

de professores, onde o conflito estava estabelecido. Marquei um encontro para resolvermos nossas diferenças, resultado: “o silêncio foi ensurdecedor”, não consegui suportá-lo, e carregou até hoje¹⁰. Uma das experiências mais frustrantes como gestora. Por outro lado, momentos assim nos fazem pensar que não somos super-heróis, nem deuses supremos, muito menos máquinas ambulantes sem sentimentos. Somos carregados de histórias, de limitações, de dificuldades, somos humanos.

Esta passagem descrita anteriormente, chegou nesta dimensão, justamente pela falta de relações humanas, pela falta de diálogo, no jogo de forças para o trabalho coletivo. Difícil descrever o momento, o início ou a motivação. Foram situações que acumularam desafetos, tristezas, descontentamentos e muita contrariedade. Tudo o que era proposto naquele momento não se apresentava como uma necessidade. Eu não consegui estabelecer um novo diálogo, porque também me retirei da situação, não me dispus mais ao enfrentamento do que incomodava de fato este grupo, não encontrei alternativas de solução. Recolhi-me e desisti. O grupo não estava disposto a me ouvir, nem de falar, apenas silenciou-se toda a relação. Foi muito frustrante sentir-se “rejeitada” pelo grupo, porque de fato minhas ações e presença não eram bem-vindas naquele momento. Aprendi também a me retirar quando era necessário e refazer minhas ações através de uma boa análise da forma como conduzia as coisas. Hoje, vejo que os erros também tem espaço nesta caminhada, são importantes para refazermos nossa trajetória, principalmente, se estamos dispostos a autoformação. Também posso afirmar, que quando me deparo atualmente com dificuldades semelhantes a essa, busco naquela circunstância o aprendizado para conduzir o diálogo e a paciência necessária que cada momento e sujeito exigem.

Importante analisar, neste momento, que essa situação detalhada anteriormente, ainda exerce, de certa forma, uma coordenada sobre o presente, funcionando como uma provocação ao pensamento, fazendo-me manter com o passado um estranhamento e um certo assombro perante ao acontecido, mas que me faz refletir e aprender a cada novo acontecimento. É desta forma, que Silva destaca que “do acontecimento pensado nesses termos irrompem a novidade e a trama de um novo começo, em que somos arremessados à esfera do humano. É dessa maneira que à filosofia é posto o desafio de pensar objetos que tradicionalmente estiveram fora dela” (SILVA, 2008, p. 192).

¹⁰ Devo agradecer a banca de qualificação, em especial ao professor Alexandre Filordi de Carvalho, que me indagou profundamente sobre esta passagem: você carrega isso até hoje, o que você fez com isso? Dei-me conta da paralisia que sofri com relação ao que eu poderia agir diferente. Passei muito tempo refletindo sobre isso e como eu poderia agir de forma diferente frente ao problema. Foi um processo de profunda transformação pessoal e de convivência com o grupo. Muito obrigada.

Como podemos perceber por algumas situações descritas até aqui, nem tudo acontecia de forma pacífica e harmoniosa. Muitos momentos de conflito estabeleceram-se neste contexto. A resistência na participação dos encontros, a crítica na escolha dos temas ou leituras, a negação pela própria leitura e aprofundamento, a organização dos horários dos professores para conciliar regência e reuniões semanais, a conciliação entre as redes de ensino (municipal e estadual) no caso dos professores com os dois vínculos empregatícios, o entendimento dos pais que em certos momentos os alunos seriam dispensados para que os professores realizassem seus estudos, a falta de recursos financeiros para investimento na formação pedagógica, foram alguns dos desafios enfrentados no cotidiano da gestão.

Todos estes anos percorridos tive muitas dificuldades, enfrentei muitos medos e inquietações. A necessidade de decidir o tempo todo, a incapacidade de ser justa, de não estar realizando a “coisa certa”, o enfrentamento, do que eu explicaria como uma linha tênue entre o exercício da democracia e a necessidade de tomar decisões que não eram assim tão democráticas, em momentos de muita dificuldade e crise, ou de imposições governamentais. Nestes momentos, pareciam que as forças se esgotariam, é que as “práticas de si” eram estabelecidas. Além do diálogo com o grupo mais próximo, com as pessoas mais “experientes”, era necessário um momento de solidão, de introspecção, de reflexão interior, de refazer os pensamentos dos acontecimentos do dia, da semana, do mês, dos anos... O estabelecimento de um diálogo consigo mesmo, através de uma caminhada ao entardecer ou do refúgio na solidão pensante! Eram nestes momentos, normalmente, que eram marcadas reuniões fora do contexto escolar. Sair do espaço que se quer avaliar, para poder enxergar com mais clareza, maturidade e discernimento.

Assim, cabe aqui lembrar as palavras de Josso (2010), citando Benjamin: “Um conselho fiado no tecido da existência vivida é sabedoria, mas para formular o conselho é necessário, antes de tudo, saber narrar uma história, diz Benjamin. E por que não aprender a partir das experiências da própria vida?” (JOSSO, 2010, p. 18). A relação que se estabelece aqui é da continuidade da história e a partir dessa narrativa estabelecer um processo formativo entre ouvinte e narrador. Ressignificar nossas próprias experiências escolares para poder ajudar outros professores nessa mudança e “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”, como afirma a autora.

Nos últimos anos da gestão, encontrei na universidade, o reforço e a força intelectual que eu necessitava para enfrentar tantos desafios desse processo formativo em gestão. Dolorido, difícil, mas enviesado de muito crescimento e resiliência. O retorno a academia possibilitou-me sair do cotidiano da escola, marcado por uma vida pulsante a cada segundo, e entender que

o cabedal intelectual me dará suporte para enfrentar a dureza e os desafios cotidianos. A disciplina e a metodologia de leitura e estudo, a importância dos textos clássicos e a insistência na compreensão, o desafio da escuta como momento ímpar de reconhecimento do outro, o estabelecimento das trocas e do diálogo, o respeito pela diversidade de opiniões, a importância da pesquisa no contexto das escolas e do exercício da docência, foram algumas práticas que impulsionaram meu processo formativo e que me deram energia para continuar. Reabasteciam meu fazer cotidiano no exercício da gestão, pois a melhor contribuição que podemos dar para a educação é a nossa qualificação.

Entretanto, há variáveis que jogam contra nós o tempo todo: o acúmulo de tarefas, a jornada escolar, o salário, a fragmentação do trabalho, a falta de recursos financeiros, as políticas públicas, ou pior, a falta delas. Enturmações¹¹, redução de professores e aumento da carga horária, dificuldades nas relações entre professores, alunos e pais, desmotivação para o estudo, agendas lotadas com reuniões e assuntos burocráticos, dificuldade no planejamento coletivo e no entendimento da proposta de trabalho.

O realinhamento e a avaliação do trabalho a cada dificuldade encontrada. Uma das tarefas incansáveis do gestor. Planejar, agir e avaliar. São nas dificuldades que mostramos nossa disposição para a ação virtuosa. A ética nasce exatamente no momento adverso. E é nesse momento que a força da virtude nos desacomoda, impedindo que nossos esforços paralitem nossos projetos.

O domínio dos desejos e das vontades são premissas para nossas ações. Essa é uma construção individual, partilhada pelo coletivo, pois é nele que fortalecemos nossas relações no cuidado de si, para o cuidado dos outros.

Portanto, é necessário que o cuidado comigo seja tal que forneça, ao mesmo tempo, a arte (a *tékhnē*, a habilidade) que me permitirá bem governar os outros. Em suma, na sucessão das duas questões (o que é o eu e o que é o cuidado?) trata-se de responder a uma única e mesma interrogação: é preciso fornecer de si mesmo e do cuidado de si uma definição tal que dela se possa derivar o saber necessário para governar os outros. (FOUCAULT, 2010, p. 48)

Volto ao passado e rememoro algumas situações e contextos que me fazem repensar um pouco o papel da escola e, em especial, o papel da escola pública. Será que a escola de fato atendeu ao seu caráter público? E, ainda, a designação de caráter crítico que a escola possui não estaria ligado a um fato histórico? Este fato teria mudado as relações entre seus atores na

¹¹ Termo designado pela Secretaria Estadual de Educação para juntar várias turmas em uma única.

constituição de sujeitos? Estaria ela, apresentando este caráter crítico de forma verdadeira ao longo de sua história?

O atual Instituto Imaculada, antiga Escola Imaculada, teve ao longo de seus tempos alguns fatos que trazem para esta reflexão o seu caráter público. Seu início foi em 1933, sua raiz era de escola privada, católica. Em 1974 o prédio foi comprado pelo Estado e teve seu caráter “público” ali legitimado e estabelecido. Mas a questão que se coloca, é que se de fato ela atendeu a esse enunciado.

Lembro de como as turmas eram organizadas e das formas de acesso que eram estabelecidas através de um “caderninho” para listar os alunos que eram inscritos criteriosamente neste documento, como uma garantia de vaga de acesso a instituição. Lembro também de que, a partir de 2008, instituímos a abertura de duas turmas de cada ano a partir do ensino fundamental. Naquele momento, não nos damos conta do real significado dessa ação. Hoje compreendo o caráter de grandeza que essa pequena ação constituiu e mudou muito os rumos de acesso à escola.

Atualmente, refletindo sobre este fato, penso sobre o quanto isso possa ter mudado o caráter da instituição. Quando dobramos a quantidade de vagas para o acesso à escola, também dobramos as possibilidades de mais pessoas ingressarem nesta instituição, que antes era garantida através de um caderno de inscrições que se iniciava na educação infantil e se perpetuava ao longo dos anos, se assim as famílias quisessem. Isso muda muito a forma de pensar uma escola, seu caráter e seu trabalho. Este pode ter sido um grande marco de referência para a acessibilidade de todos e todas como estabelecimento de um conceito de público.

Parece tão simples! Mas mudou muito o caráter e a forma de trabalhar. O número de alunos aumentou, o número de professores nos anos iniciais dobrou. As relações para planejamento e organização se modificaram, se expandiram e trouxeram novos desafios e conflitos.

Hoje consigo refletir melhor todas essas situações, dando-me conta do quanto tudo isso foi importante, inclusive para a manutenção de seu caráter público. Mas esta ação não foi bem acolhida por todos os colegas de trabalho e pais. Por que temos que receber todos? Por que não negamos vagas para quem não tem um “perfil adequado”? O que fazer com alunos com deficiência? Temos suporte pedagógico e infraestrutura para atendê-los? Eles irão atrapalhar o andamento das aulas. A qualidade não será mais a mesma. E os questionamentos poderiam continuar como uma ladainha de lamentos.... Também podemos trazer como marco importante, a criação de dois novos cursos técnicos na modalidade pós-médio na instituição (no ano de

2012), como um espaço importante de qualificação e formação de sujeitos trabalhadores da região.

Ao chegar ao final de um ciclo de trabalho de gestão escolar, comparo-a com a leitura de um clássico, que tem o poder de impulsionar grandes transformações em nós mesmos, com a força inesgotável de dizer algo, como um caminho de descobertas, de travessia difícil, um misto de sofrimento e prazer, como bem conceitua Dalbosco:

Em síntese, a obra clássica possui uma força poderosa que impele cada leitor a se reinventar, irradiando luz ao meio em que vive. É este combustível da obra clássica, que a torna uma poderosa força de formação humana. Ao terminar a leitura de uma obra clássica, depois do sentimento misto de sofrimento e prazer que nos acomete, ao seguirmos com paciência suas páginas, sentimo-nos transformados. A obra é clássica porque possui este imenso poder de mexer conosco e, desconcertando-nos, deixa-nos muito diferentes do que éramos, quando iniciamos sua leitura (DALBOSCO, 2018, p. 8).

A experiência da gestão deu-me a oportunidade de transformação em processo de autoformação constante, numa prática diária do cultivo da ação/reflexão. Proporcionou-me sentimentos, desafios e empreendimento de muitos projetos na coletividade. Ousamos no grupo e colhemos resultados positivos. A escola se tornou movimento vivo da cultura, da arte, do espetáculo, da habilidade física, da pesquisa, do conhecimento, da interação com a comunidade, na interlocução com as universidades e pesquisadores em educação, nunca antes experimentado com tanta intensidade.

Elaboração de projetos que mobilizaram o trabalho pedagógico e a formação humana dos sujeitos na sua integralidade, na compreensão da educação com permanente ato de liberdade e na educação como sua mola propulsora para o autodesenvolvimento.

Assim sendo, apesar das políticas públicas deliberadas por governos, acredito no potencial mobilizador das escolas, em especial, através da ação formativa do diretor, como profissional que leva em conta a educação em sua radicalidade, contemplando a formação humana como matriz central, encarando com firmeza as dificuldades da educação atual no diálogo reflexivo com as pesquisas e leituras que orientam seu trabalho. O papel formativo, assume aqui uma relevância na construção do sujeito ético que, através do cuidado de si, também se torna capaz de cuidar do outro.

É assim que nos tornamos profissionais, que nos tornamos educadores, pela experiência ininterrupta entre teoria e prática, fazer e (re)fazer, ação e reflexão, planejar e (re)planejar. Não há crescimento sem dor, não há maturidade sem desafios. Não há professor sem caminhada.

CAPÍTULO II

2 A ESPIRITUALIDADE E O EXERCÍCIO DE SI

2.1 Introdução

Chamemos de “filosofia”, se quisermos, essa forma de pensamento que interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e sobre o que é falso, mas sobre o que faz com que haja e possa haver verdadeiro e falso, sobre o que nos torna possível ou não separar o verdadeiro do falso. Chamemos “filosofia” a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade. Pois bem, se a isso chamarmos “filosofia”, creio que poderíamos chamar de “espiritualidade” o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência, etc, que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 2014, p. 15).

A epígrafe inicial deste capítulo nos remete a uma reflexão importante, em especial nesta dissertação, a saber, a busca pela verdade. Não uma verdade objetiva, de fatos narrados como acontecimentos estanques de uma história, mas uma verdade subjetiva, intersubjetiva, comprometida com o “ser sujeito” de sua própria história, numa escrita como prática de liberdade.

Procuramos, neste capítulo, desenvolver teoricamente alguns conceitos foucaultianos que se mostram importantes para compreensão e análise da experiência narrativa vivida e descrita no primeiro capítulo. Não é tarefa fácil discorrer sobre o pensamento de um autor denso e complexo, como Michel Foucault. Para tanto, procuramos compreender seus conceitos, sistematizá-los, com vistas a vertê-lo ao campo educacional, da mesma forma que entendê-lo no processo de gestão escolar. Foucault foi um autor que escreveu sobre os sujeitos, os saberes, os poderes e as instituições modernas. É nessa vinculação que edificamos nossos argumentos, numa análise do modo como construímos uma relação conosco que nos permite acender à nossa verdade, num trabalho de si sobre si mesmo como um processo de libertação e de autoformação. De qualquer forma, tomamos emprestadas as palavras de Cesar Candiotto, para deixar clara a escolha do caminho, de que:

[...] seja asseverado que está longe de nós a intenção de percorrer todos os livros e demais escritos de Foucault na sua sequência, ao modo de introdução ao pensamento do autor; tampouco se quer praticar a estratégia ou assumir o propósito de sistematizar um pensamento que opera justamente a partir de deslocamentos estratégicos (CANDIOTTO, 2014, p. 11).

Desta forma, torna-se produtiva a tarefa de “oportunizar o conhecimento de *uma* perspectiva da ainda inquietante trajetória de um dos grandes pensadores da época contemporânea” (CANDIOTTO, 2010, p. 11).

Utilizando como referência principal, o curso de Michel Foucault intitulado *A Hermenêutica do Sujeito*, proferido no Collège de France em 1982, somos levados a refletir sobre a noção de “cuidado” [de si mesmo] e o impacto intelectual que Foucault causou a partir deste curso. O autor resgata do pensamento antigo o sentido original da filosofia, da pedagogia e da relação humana e social que se perdeu ao longo da história da cultura ocidental. Do mesmo modo, destaca Dalbosco:

[...] o pensamento do último Foucault se torna produtivo e, até mesmo, indispensável, para pensar uma filosofia da educação transformadora, que seja capaz de conceber a atualidade da problemática educacional também como uma tarefa filosófica (DALBOSCO, 2010, p. 203).

A partir das obras de Foucault em sua última fase, é possível refletir sobre a compreensão entre as relações de intersubjetividade e a construção de sujeitos capazes de resistir às formas de sujeição que lhe são impostas no mundo cotidiano. Isso está implicado na cultura de si, nos processos de subjetivação que visam a afirmação do sujeito, levado a cabo pelo “último Foucault”¹², que desenvolve estudos sobre o pensamento antigo desde a filosofia dos séculos I e II da era cristã. Além disso, encontramos nas aulas proferidas por ele, compiladas em *A hermenêutica do Sujeito*, sua principal abordagem sobre a relação entre espiritualidade e acesso à verdade.

A aproximação de Foucault com a questão da formação humana torna-se visível, quando ele toma a noção grega bastante complexa e rica, a saber, a *epiméleia heautoû* – “cuidado de si” como eixo principal de seu pensamento. Para Foucault, *epiméleia heautoú* “é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo” (2014, p. 4). Ainda para o autor, trata-se:

[...] de 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 de subjetividade (FOUCAULT, 2014, p. 12).

¹² Ver a nota número um para compreender a genealogia dos escritos de Foucault.

Noção de longa evolução milenar (século V a.C. – século V d. C.), a *epiméleia heautoú* conduziu as primeiras atitudes filosóficas, onde o cuidado de si é um dos principais fios condutores. Dentre as múltiplas significações do conceito ao longo da história, o autor apresenta algumas considerações das quais devemos reter.

Em primeiro lugar a noção de *epiméleia heautoú* refere-se a uma atitude geral, “um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 11). Foucault chama a atenção para a ação do sujeito como uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo. Em segundo lugar, trata-se de uma forma de atenção, de olhar. Assim, “cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior [...] dos outros, para si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 12). E, em terceiro lugar, trata-se também de designar algumas ações desenvolvidas de si para consigo mesmo, das quais nós assumimos, pois “nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (ibidem).

Neste sentido, desenvolvemos, neste capítulo, alguns conceitos importantes de sua obra, que nos levam a recuperar no seio da formação do si mesmo ou dos processos de subjetivação dos sujeitos, a dimensão ética da formação humana. Nestes termos, pensar a espiritualidade e o cuidado de si, ancorados nos textos de Foucault, nos auxilia a refletir sobre o núcleo de sua dimensão formativa. A gestão escolar, nesta perspectiva, assume outro caráter, ancorado nas relações éticas entre os sujeitos e não na prática do poder autoritário, traz ao gestor a possibilidade de transformação, através do exercício de si sobre si mesmo, como uma forma de vida.

2.2 O saber da espiritualidade em Michel Foucault

Após três décadas da morte de Michel Foucault, seu pensamento continua sendo uma referência para quem está em busca de transformações, sobretudo naquilo que diz respeito à dimensão ética do sujeito e as relações que envolvem a dinâmica da vida social. A forma como o autor articula as noções de saber, poder e sujeito, nos impulsionam a visitar conceitos importantes e complexos, do ponto de vista educacional e filosófico, para a compreensão dos processos de subjetivação e a constituição humana.

Aqui, abordamos inicialmente, uma aproximação entre espiritualidade e subjetividade no que se refere ao acesso à verdade, a partir da crítica feita por Foucault em sua última fase, empregando uma leitura investigativa do tema, a partir da revisão bibliográfica, em seus últimos cursos no *Collège de France*. Podemos lançar luz a alguns questionamentos para incitar nossas

reflexões iniciais: como o conceito de espiritualidade, desenvolvido por Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito*, pode auxiliar na compreensão da formação humana? Qual a relação que se estabelece entre a noção de espiritualidade e os processos de gestão? Como é possível a espiritualidade comportar potência suficiente para promover a autoformação do si mesmo?

Ancorada no fio condutor da pesquisa, a saber, “a gestão como governo de si”, é preciso estreitar os laços do pensamento neste momento, para compreender, em que medida o conceito de espiritualidade auxilia neste processo de investigação. Governo de si que envolve uma relação com o mestre, e neste sentido através de uma relação com os outros, onde há uma profunda alteridade. A proposta nesta pesquisa e, em especial, na experiência de gestão aqui trazida, não é abolir o governo, mas, acima de tudo, da produção de uma outra forma de governar a si mesmo.

Contribuindo nesta reflexão, revisitamos o texto de Foucault¹³ que traz a crítica como algo que opera como parte de uma práxis, como uma atitude e ação, como prática de vida que constitui os sujeitos. O autor descreve “una certa manera de pensar, de decir, también de actuar, una certa relación com lo que existe, com lo que sabemos, com lo que hacemos, una relación com la sociedade, com la cultura, también una relación com los otros, que podríamos llamar la actitud crítica” (FOUCAULT, 2007, p. 4). A crítica como um instrumento, como um meio para um devir, ou uma verdade sobre algo que ela não saberá, como um olhar para um domínio, para um local onde ela não é capaz de fazer a lei, algo que aparenta a própria virtude, ou seja, que a atitude crítica pode ser vista como uma virtude geral, ao que nos traz Foucault. Nesta perspectiva ele propõe que a crítica possui duas funções importantes, a primeira é a de produzir um não, de que não queremos ser governados, desse jeito e dessa forma, ainda sob estas condições. Podemos, analogamente, pensar a gestão como governo de si, nesta perspectiva, como alguém que na presença dos outros, estabelece novas relações de poder, “não querer ser governado e não querer ser governado absolutamente”, nem a si mesmo, nem aos outros. Diante dessa grande inquietude sobre a forma de governar, podemos retomar uma questão importante que se faz necessária neste exercício: o que é ser governado de outro modo?

Neste movimento da governamentalização, da sociedade e dos indivíduos ao mesmo tempo, através da própria condição histórica e da amplitude da construção do conceito de gestão e de governo, coloca-se a atitude crítica. Como parceiro e adversário ao mesmo tempo das artes de governar, como maneira de recusar, de limitar, de encontrar uma justa medida, de transformar, de procurar escapar destas artes de governar, ou como um próprio

¹³ Què es la crítica? (Crítica y Aufklärung). In: FOUCAULT, Michel. Sobre la Ilustración. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

desenvolvimento desta arte, através de uma atitude cultural, moral, política, como uma maneira de pensar, ou ainda como uma arte de não ser governado a qualquer preço ou deste modo. Assim, Foucault traz como uma primeira definição da crítica, esta caracterização como a “arte de não ser governado de tal forma”.

Esta definição implica numa atitude de governo muito diferente ao habitual que costumamos vivenciar ao longo da história da humanidade e das próprias relações de poder. Pensar práticas de gestão pautadas na espiritualidade, através de exercícios de si, que busquem o desenvolvimento e a constituição de sujeitos por processos de subjetivação, entrelaçados pela presença do outro, constitui-se uma forma de gestão como exercício ético na constituição da vida através de uma estilização da existência. A crítica como uma atitude virtuosa que orienta a ação política, a prática da vida, onde a ética não se cumpre como obediência às leis e às normas, mas uma relação crítica com essas normas, “uma estilização específica da moralidade” (BUTLER, 2013, p. 164). Ou, ainda, esse estranhamento necessário que precisamos ter diante da vida, dos acontecimentos, do governo, através de “uma prática de conhecimento que lhe é estrangeira” (idem, p. 165). Deste modo, o que está em jogo não são os comportamentos, nem as ideologias, mas as problematizações que se constroem a partir dessa prática em atitude crítica.

Como outro ponto importante nesta construção reflexiva, trazemos as palavras de Foucault para questionamentos: como não ser governado? Quais são os limites no direito de governar? Neste segundo ponto de ancoragem trazido pelo autor, ele retoma a ideia de não querer ser governado assim, é não mais querer aceitar essas leis porque elas são injustas, porque sob seu brilho ameaçador escondem uma ilegitimidade essencial. A crítica é então, em face ao governo e à obediência, opor direitos universais e imprescritíveis, passa a ser uma questão jurídica. Acaso a validade derivaria do consentimento em aceitar a autoridade?

Nos auxilia nesta reflexão as palavras de Judith Butler:

Mas, talvez, o que Foucault ofereça por meio da “crítica” é um ato, uma prática de liberdade que não se deixa reduzir facilmente ao voluntarismo, porquanto a prática que posiciona os limites da autoridade absoluta depende, fundamentalmente, do horizonte dos efeitos do conhecimento do qual ela opera. A prática da crítica não jorra de uma liberdade inata à alma. Ela, antes, forma-se no embate de uma troca específica entre um conjunto de regras ou preceitos (que já estão dados) e uma estilização de atos (que expande e reformula esse prévio de regras e preceitos). Essa estilização do “eu”, em relação à regras, acaba por constituir uma “prática” (BUTLER, 2013, p. 169).

Este ato de reflexividade e que destitui ou atribui ato de validade a autoridade, implica, necessariamente, a presença do risco. Dizer não, exigirá a implicação, portanto, o abandono de fundamentos estabelecidos, permitindo o diferente. A crítica assume uma função de denunciar, onde o sujeito se dá o direito de questionar a validade, de interrogar a verdade e os seus efeitos de poder, como um exercício de liberdade, deste modo, a crítica exige uma arte de inservidão voluntária e com efeito a liberdade originária.

A noção de espiritualidade surge filosoficamente como contraposição crítica ao modelo cartesiano e platônico de verdade, à dependência exclusiva do conhecimento. Foucault nos traz à reflexão de que a espiritualidade está ligada a uma forma de vida, implicando numa postura intelectual filosófica na qual o sujeito precisa se colocar na situação e assumir assim, a verdade como um processo de transformação do sujeito e não apenas como um processo analítico e externo. Neste aspecto, podemos pensar a gestão como um espaço produtivo para fomentar o processo formativo que exige uma verdade de si mesmo, não como uma espécie de trabalho que necessita de técnicas e processos para se efetivar, mas especificamente como um modo de relacionar-se com os outros, onde a busca pela verdade se dá no modo pelo qual se cuida de si através do exercício permanente que o sujeito precisa fazer sobre si mesmo para atingir sua própria transformação.

A verdade enquanto experiência de sujeitos, surge como vertente da própria transformação, como arte de viver, como estilo de viver, como modo de viver, a partir de uma nova maneira de ser no mundo. Carvalho (2014) realiza uma compreensão acerca da espiritualidade, utilizando-a como o “sério” na filosofia,

De um lado, porque a sua compreensão de espiritualidade visa a mostrar que o destino de nossa relação, sujeitos modernos que somos, com a verdade pode ser bem diferente e distinta daquela que nos concedeu ao insuportável peso do conhecimento pelo conhecimento. Ou ainda, da obediência ao conhecimento pelo conhecimento. De outro lado, porque a espiritualidade redefine o próprio papel da filosofia, quer dizer, de um campo da história do pensamento que continua sendo crucial para constituir formas de produzir verdades (CARVALHO, 2014, p. 04).

Também nos ocupamos das reflexões de Dalbosco para corroborar com nossos escritos, compreendendo que a espiritualidade se interliga à filosofia como uma forma de vida:

[...] preocupar-se com o mundo só faz sentido e só ganha força, do ponto de vista formativo, se o si mesmo se convencer de que precisa se ocupar primeiramente consigo, precisa exercitar-se a si mesmo, isto é, precisa cultivar a si mesmo. Mas, este ocupar-se consigo mesmo não pode ocorrer sem a presença do outro. Neste sentido, o cuidado de si implica, do ponto de vista ético, em sempre levar a sério o outro. [...] é tarefa da Filosofia [...] criar condições intelectuais e metodológicas para que o “si mesmo” sinta-se desafiado, na condição de educando, a assumir a responsabilidade do exercício de si, considerando que tal exercício o leva a tomar a sério o outro (DALBOSCO, 2016, p. 57).

Podemos dizer que no exercício da gestão, assim como na relação educador educando, levar a sério o outro, reconhecendo-o e criando as condições necessárias do ponto de vista ético e formativo, é fundamental para cultivar-se a si, para assim, poder bem governar os outros. Por conseguinte, não se trata de uma relação de exploração do outro em favor de minha autoconstituição, mas no sentido ético e estético da existência, como uma maneira ética pedagógica de enfrentar a própria condição humana. O bom governo dos outros dessa forma, depende do bom governo de si, da constituição virtuosa da alma enquanto alma-sujeito. Alguém que ao constituir-se leva a sério a presença do outro, como uma espécie de categoria da subjetividade que é indispensável à prática de si e que pode ser o elemento mediador. Assim,

Não se cuida de si para escapar do mundo, mas para agir como se deve; o sujeito pensa ter a consciência imediata e ingênua de que o que sou coincide com aquilo que penso ser. Entretanto, temos a suspeita de que aquilo que pensamos ser não é dado imediatamente pela presença daquilo que eu chamo consciência, mas é delimitada a partir do olhar do outro. As determinações constituídas a respeito de si, advêm necessariamente das determinações construídas pelo olhar e palavra do outro (GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI, 2017, p. 128).

Desta forma, Foucault nos chama a atenção para a compreensão das relações intersubjetivas e as estratégias para a construção de sujeitos capazes de fazer resistência aos modos de sujeição que nos são impostos. Isto está implicado no campo da cultura de si, da subjetivação e da afirmação de si como sujeito do conhecimento. A relação entre a espiritualidade e o acesso a verdade imbricam-se numa condição *sine qua non* na formação dos sujeitos, exigindo um trabalho intenso e profundo de transformação. Para o autor:

A todos que pretendem ainda falar do homem, de seu reino ou de sua libertação, a todos os que formulam ainda questões sobre o que é o homem em sua essência, a todos os que pretendem partir dele para ter acesso à verdade, a todos os que, em contrapartida, reconduzem todo conhecimento às verdades do próprio homem, a todos os que não querem formalizar sem antropologizar, que não querem mitologizar sem desmistificar, que não querem pensar sem imediatamente pensar que é o homem quem pensa, a todas essas formas de reflexão canhestras e distorcidas, só se pode opor um riso filosófico – isto é, de certo modo, silencioso (FOUCAULT, 2002, p. 473).

A espiritualidade de que fala Foucault, não é aquela constituída pela doutrina cristã, mas sim o cuidado de si levado a sério por meio de diferentes exercícios e práticas de si sobre si mesmo, na constituição do sujeito ético, que objetivam a condução de uma vida bela. Para Dalbosco, a espiritualidade:

[...] é um modo prático de vida voltado à pergunta pelo modo que se quer viver. Portanto, enquanto procedimento ascético, no sentido do exercício de si sobre si mesmo, a espiritualidade propõe com toda radicalidade a pergunta crucial da existência humana: o que estou fazendo de minha vida e o que pretendo fazer dela? Levar a sério essa pergunta exige do sujeito um processo intenso e profundo de transformação (DALBOSCO, 2018, p. 59).

Neste aspecto, podemos considerar que não há uma boa gestão educacional, reflexão que traz nossa pesquisa, se ela não estiver ancorada na noção de espiritualidade e transformação de si. É neste aspecto que ratificamos nossos argumentos, de que o exercício de gestão educacional é um processo fecundo de formação e, conseqüentemente, de autoformação. É a espiritualidade trabalhada a partir de uma postura intelectual que se traduza em uma forma de vida, a um modo de viver que transforma o sujeito. Ela passa a caracterizar como uma atitude filosófica ao longo da vida, o cuidado de si como uma conduta, como um desafio permanente de formação educacional e humana.

Ainda assim, uma análise mais detalhada das práticas de espiritualização no campo educacional, sobretudo no modo como ocorre a gestão, exigem do sujeito um exercício permanente de si sobre si mesmo e de si para com os outros, como uma postura ativa, possibilitando uma articulação à dimensão ética e a práticas de liberdade, numa problematização política, naquilo que incide sobre o governo dos outros. A partir das reflexões de Foucault, compreendemos que o cuidado de si traz em seu bojo a ideia de liberdade como fundamento da formação humana e se traduz em atitude de resistência às práticas de assujeitamento na práxis pedagógica e nos processos de gestão. Aí apresentamos um dos grandes desafios da gestão, como um campo de forças, de lutas e de disputas. O sentido ético e formativo da gestão passa a ser o alicerce para o bem viver, para a ação coletiva e a autoformação. A tensão ocorrida neste processo de inclusão do outro, na atividade do pensamento e da ação do governo e do autogoverno. Desta forma, o gestor precisa encontrar no “outro” o alicerce ético para o “si mesmo”. O diálogo, assume nesta perspectiva, a força motriz para o exercício da liberdade, o caráter de abertura e a condição de reconhecimento recíproco. Nesta abertura do gestor para com o “outro”, “ambos abrem-se ao sentido provocador inerente

ao diálogo e, ao fazerem isso, transformam-se mutuamente” (DALBOSCO, 2016, p. 52). Talvez neste ponto repouse o caráter mais importante da gestão, o estabelecimento do reconhecimento do outro como condição indispensável ao trabalho educativo e formativo. Despindo-me de crenças, de opiniões, dos julgamentos e da “ignorância dogmática” ou da própria *stultitia*¹⁴, me abro para o outro, para o novo e para o diferente. Essa forma de pensar impede o imediatismo da ação, por muitas vezes equivocadas na gestão, geradora de conflitos e desafetos.

Para Foucault (2014, p. 15-19), a espiritualidade caracteriza-se como um conjunto de buscas, de práticas e de experiências que levam o sujeito “a ter acesso à verdade”. Evidencia ele, que a espiritualidade ocidental apresenta características importantes que postulam com a problematização da verdade e sua relação com o sujeito. A espiritualidade requer, primeiramente, que a “verdade jamais seja dada de pleno direito ao sujeito”. Ela jamais é dada ao sujeito por um ato de conhecimento. Ela precisa que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, “torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso à verdade”. Desta forma, a verdade só é dada ao sujeito, se ele for capaz de pôr em jogo o ser de seu próprio sujeito, trazendo como resultado desta ação a transformação, ou a transfiguração do sujeito, desta forma o sujeito precisa colocar-se na situação. Essa transformação, tomada aqui como conversão, pode fazer-se de diferentes formas, mas que exige do sujeito um trabalho intenso de si para consigo, num movimento intenso de amor (*éros*), em que se é o próprio responsável por um longo trabalho que é o da ascese (*áskesis*). Assim, *éros* e *áskesis* são “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, 2014, p. 16). Por fim, o autor postula que toda a verdade alcançada pelo sujeito retorna a ele, como consequência do procedimento espiritual realizado. Para a espiritualidade, a verdade não é simplesmente algo dado ao sujeito, um conhecimento adquirido, ou alcançado. A verdade é algo que ilumina, que dá beatitude, algo que lhe dá a tranquilidade da alma, que constrói processos de subjetivação que transformam o sujeito, que o levam para uma nova forma de vida.

Para Foucault, a espiritualidade exige do sujeito uma transformação progressiva, em que:

¹⁴ *Stultitia* relaciona-se com a insensatez e remete ao *stultus*. *Stultus* é aquele que ainda não se governa; é o efêmero, é volátil, aquele que não tem vontade firme e direcionamento; aquele que nada se fixa e que em nada se apraz; aquele que está à mercê de todos os ventos; aquele que aceita as representações do mundo sem as examinar, sem saber analisar o que elas representam; mistura as representações exteriores com suas paixões e desejos (PERUZZO, 2019, p. 1-2).

Éros e askesis são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, conhecemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para finalmente, tornar-se sujeito capaz da verdade. É esse o segundo caráter da espiritualidade (FOUCAULT, 2014, p. 16).

Ocorre, dessa forma, processos de subjetivação modificáveis e plurais do sujeito, onde a busca pela verdade percorre caminhos históricos, na constituição pela exigência ética. Ela passa a ser fundamental, quando a subjetividade é adquirida através da ascese, constituindo o objetivo maior da filosofia, a transformação do sujeito. Esses exercícios espirituais, determinados por Foucault, designam a busca, a prática, a experiência mediante as quais o sujeito opera sobre si, buscando desta forma a transfiguração necessária para a busca da verdade, que não é simplesmente um procedimento cognoscente, mas sim pautada por princípios e matrizes da ação, “[...] de modo a formar no indivíduo a atitude e a disposição necessárias para enfrentar os acontecimentos da existência” (CANDIOTTO, 2008, p. 90). Neste sentido, compreendida à luz da espiritualidade, a verdade tem a ver com mais com a veracidade, não se deixando reduzir somente ao argumentar lógico. Veracidade compreende-se aqui como a busca constante e infindável pela coerência entre o dizer e o fazer que constitui, como veremos adiante, o núcleo do saber parresiástico. Desta forma, a gestão passa a ser compreendida como um processo de formação, pois através das experiências vivenciadas e no exercício permanente sobre si mesmo, o gestor é capaz de transformar-se e transfigurar-se. O exercício da espiritualidade se dá pelo franco falar, pela busca da verdade através de suas ações, pela postura intelectual filosófica, tornando-o mais preparado e dotado de certa “fortaleza interior”, capaz de decidir e agir diante das vicissitudes da vida e do trabalho educativo.

Enfim, a espiritualidade traz para o sujeito o seu “retorno” à verdade.

A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade da alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. [...] para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser sujeito (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Para o filósofo, a verdade é um problema nuclear do ser humano, da constituição ética do sujeito, de sua emancipação, que exige certa coragem, não basta ter o conhecimento, é necessário ter autocrítica, ou seja, uma política da verdade e uma ética do sujeito. Deste modo, podemos nos questionar: por que precisamos ter coragem para fazer uso do franco-falar? Por que dizer a verdade é tão desafiador? Parece-nos importante esclarecer dois usos da noção de verdade que Foucault faz: [1] Ele manifesta a importância do sujeito elaborar uma verdade de

si mesmo. Isso é uma exigência muito importante se se quer cuidar de si mesmo, ou seja, que possamos, ao dirigir o olhar sobre nós mesmos, acessar uma verdade de nós mesmos e, posteriormente, que esta verdade passe a agir sobre o próprio sujeito, isto é, que a verdade seja colocada à prova. Essa é a dimensão ética da verdade, que se constitui na relação do sujeito ao cuidar de si mesmo. [2] A outra dimensão é a política, em que o sujeito passa, por consequência necessária, a cuidar do outro. Este movimento implica em uma postura parrhesiástica do mestre ou daquele que governa o outro, e tal postura exige muita coragem do parrhesiasta, pois a própria vida dele pode correr riscos em nome da verdade. Para isso, a verdade precisa ser vista como espiritualidade. Ambos os sentidos, ético e político, são fundamentais no contexto desta pesquisa, pois o gestor que pretender bem gestar, precisa, primeiramente, elaborar, constituir, promover uma verdade de si mesmo que atue sobre ele próprio, no intuito de transformá-lo. No entanto, precisa também de uma dimensão política da verdade, que implica em que se colocar frente aos gestados, colocar, dependendo o caso, até mesmo seu emprego em risco, ou sua reputação ou as relações de amizade, etc... para isso não precisa ser corajoso? O gestor, conforme Foucault, deveria ser um parrhesiasta, somente assim, ele pode, não apenas governar bem a si mesmo, mas também aos outros. Assim, “a verdade emerge enquanto possibilidade de experiência de transformação para o próprio sujeito” (CARVALHO, 2014, p. 03).

Nesta perspectiva, compreendemos os contrastes estabelecidos entre a espiritualidade antiga e a filosofia moderna. Assim, configura-se como filosofia moderna “a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 15). Assim, a gestão assume um interrogar-se permanente, pela verdade, pela qualidade das relações, pelo diálogo, para o retorno à ação. Ela não possui um receituário nem um método único a seguir, só é descoberto e construído no trajeto percorrido, consigo mesmo, com os outros e com o mundo, transformando-se numa estética do bem viver.

A espiritualidade passa a interrogar sobre o conhecimento para que possa também interrogar sobre o próprio sujeito e as formas de cuidado que o constituem. Assim sendo, a verdade jamais é dada ao sujeito de pleno direito, nem por conhecimento adquirido. A verdade só é dada ao sujeito quando ele for capaz de interrogar-se sobre si mesmo, colocando em jogo seu próprio ser. Sem esta conversão não haverá verdade e, por conseguinte, não haverá espiritualidade. A esta verdade que exige uma conversão não se vincula a um problema lógico, que obtêm-se através de repostas cognoscentes, mas antes um problema prático, no sentido de uma ética e estética, que surge através da transformação do sujeito. Portanto, Foucault desloca a questão da verdade do campo tradicional do pensamento lógico, para o âmbito prático, para a

vida como um acontecimento ético e estético, vinculada ao cuidado de si e não ao conhecimento de si. A espiritualidade assume assim, a exigência da transformação do sujeito, reivindicando um movimento que retira o sujeito de sua condição natural, num esforço que requer amor e trabalho. Desta forma, podemos dizer que a espiritualidade permite ao sujeito “poder repensar e indagar o lastro de sua composição em uma relação com o seu próprio modo de ser consigo mesmo e com o mundo” (CARVALHO, 2014, p. 3). Assim, espiritualidade é a transformação do modo de ser, que está além do conhecimento interno do sujeito. Ela demanda esforço e aplicação para sua autorrealização, de modo que “não existe sujeito dado na espiritualidade. É o que está por fazer, no fazer-se, que conta!” (Idem, 2014, p. 4).

Reforçamos nossos escritos, a partir das discussões elaboradas pelo Grupo de Pesquisa, onde se lê:

A espiritualidade marca a passagem da interrogação sobre o conhecimento para a interrogação sobre o sujeito, para as práticas e os cuidados que constituem o sujeito. Com a temática do sujeito, visto não pela ótica do conhecimento, mas pela ótica do cuidado de si, Foucault, mais precisamente o último Foucault, abre uma perspectiva totalmente nova (GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI, 2017, p. 47).

No mundo contemporâneo, assentado no saber de conhecimento, a espiritualidade perde espaço como elemento nuclear da formação. Da mesma forma, elimina o sentido ético da educação porque não pressupõe a presença do outro. Ora, é justamente nesta presença que nasce a ética, onde se desenvolve a sensibilidade de colocar-se no lugar do outro, na situação do outro, na dor do outro; é essa abertura para a transformação que a espiritualidade promove e é essa abertura que os processos de gestão precisam ocupar-se. Inserida em uma ilha de tarefas e assuntos burocráticos e administrativos, ensimesmadas em crenças e opiniões solitárias, a gestão não se efetiva como processo de formação, tão pouco de autoformação.

Ainda que não descrita tão longamente por Foucault, a noção de espiritualidade aparece para desenvolver uma espécie de relação entre sujeito e verdade. Como eixo central, Foucault utiliza outro conceito importante, o “cuidado de si”, que corresponde ao sujeito de ações, cujo modo de ser é autoconstituído em exercícios ou práticas que o transformam continuamente. A verdade, dessa forma, é construída, praticada, exercida, cujos efeitos retornam ao sujeito numa relação circular. É nesse jogo circular que se colocam as condições essenciais para o acesso a verdade e, ao mesmo tempo, reabsorver a espiritualidade no movimento do autoconhecimento do sujeito. É nesse jogo circular que o “sujeito gestor” se forma e se transforma, num círculo

de relações, de exercícios, construídos coletivamente nas relações éticas e estéticas com seus pares, retornando a ele a possibilidade de ação.

Foucault encontra na antiguidade grega as origens dos vínculos entre práticas da espiritualidade, ou experiências do pensamento, que não se dissociam dos atos filosóficos, dois temas que jamais estiveram separados, da mesma forma as relações entre “cuidado de si e conhecimento e, por extensão, filosofia e espiritualidade”.

Diferentemente desta época referida por Foucault, vivemos hoje uma desespiritualização progressiva do ser humano, provocada pelo desenvolvimento da cultura ocidental, sobretudo pelas formas científicas do pensamento e pela relação desenfreada com os dispositivos eletrônicos. Experienciamos um mundo tecnológico de ser que nos afasta cada vez mais da meditação, do tempo do ócio criativo e conseqüentemente da humanização, num empobrecimento crescente da condição humana, numa profunda ausência de formação. Ter a coragem de pensar por si mesmo, torna-se um desafio no mundo contemporâneo, onde os processos de assujeitamento, de consumo, de burocratização e de alienação invadem cada vez mais as nossas vidas, num esquecimento total do cultivo do espírito. Parece não haver mais tempo para a espiritualidade pensada por Foucault.

O trabalho do gestor escolar pode perder-se com facilidade neste contexto. Vivenciamos planos prontos, guias administrativos para seguir, propostas empresarias, técnicas de gestão, de formação, de organização de recursos humanos. Somos absorvidos e seduzidos facilmente hodiernamente. A simplificação e o discurso fácil, em meio a tantas tarefas e demandas, a fragilidade intelectual e emocional do próprio gestor, mostram-se como elementos de vulnerabilidade e certa “fraqueza” para o seu trabalho.

Cabe-nos então perguntar, como pensar a escola de forma espiritualizada, como pensar as experiências pedagógicas como processos de formação, como estreitar a relação entre formação humana e educação e, ainda, como isso tudo reflete-se na escola e nos processos de gestão. Talvez nossos esforços deveriam remeter a estes questionamentos, como ponto central de nossas pesquisas: a formação ética dos sujeitos, para não correremos o risco de nos perdermos enquanto humanos que somos, num questionamento permanente sobre o tipo de relações que queremos estabelecer entre nós. Como fazer para viver como se deve? Retornaremos a este debate no próximo capítulo, onde nos ocuparemos da relação entre a experiência formativa vivida, especificamente através da gestão, e como isso se traduz no cuidado de si e a noção de espiritualidade.

2.3 O cuidado de si e a formação humana

O tema do “cuidado de si” em Michel Foucault, tem sido palco para muitos debates no campo educacional, principalmente no pensamento contemporâneo. O termo tem emergido para tematizar os dilemas da formação humana, possibilitando aos educadores delinear formas de insistência crítica e criativa aos problemas intrínsecos aos desafios políticos, éticos e formativos nos tempos atuais. Assim sendo, procuramos investigar e problematizar a noção foucaultiana do cuidado de si na reflexão pedagógica contemporânea, em especial, nas relações da gestão escolar, como potencializadora da autoformação e da formação coletiva nos espaços escolares.

Atualmente, encontramos a noção do cuidado diluída em novas figurações, problematizada no contexto dos processos de subjetivação e nos processos éticos, implicando uma releitura do sujeito da educação. O tema tem sido debatido pela ótica do ideal de formação humana, governamentalidade e ética - fontes potentes para pensar a educação, abrindo novos campos de problematizações, alterando significativamente os modos pelos quais o pensamento do filósofo foi recepcionado em nosso país, onde os debates pautavam-se mais nas noções de poder.

Foucault traz para o âmbito educacional uma reflexão densa, complexa e potente para pensar a experiência formativa. Esse é o nosso propósito, depreender esforços no campo teórico filosófico para compreender a fertilidade da noção do “cuidado de si” no campo educacional contemporâneo.

Regressamos a obra de Michel Foucault, *A Hermenêutica do Sujeito*, aporte teórico fundamental para tomar como referência de nossas pesquisas sobre a noção do “cuidado” [de si mesmo], no desenvolvimento teórico conceitual e epistemológico do termo e suas implicações no pensamento filosófico e educacional. Deste modo, “Foucault resgata do pensamento antigo o sentido original de filosofia, de pedagogia e relação humana e social que se perdeu ao longo da história da cultura ocidental”, conforme destaca o grupo de pesquisa (GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI, 2017, p. 11).

A discussão em torno da noção de cuidado de si, trazida por Foucault, é atravessada por práticas que se articulam a uma estética da existência, e a vida do homem vista pela perspectiva de uma obra de arte.

Na obra de Foucault, a subjetivação histórica do cuidado de si é examinada entre o pensamento grego do século IV a.C. e a cultura greco-romana dos séculos I e II d.C. A análise que organiza a reflexão provém do diálogo de Platão chamado Alcibiades. Foucault introduz o

tema do *cuidado de si* na primeira hora da aula de 6 de janeiro de 1982, proferida no *College de France* “como um fenômeno cultural decisivo na história do pensamento” (MUCHAIL, 2011, p. 17).

Foucault isola três momentos importantes na história, como regra do cuidado de si, em uma organização de estudo, esquematicamente, a saber, (I) o momento socrático-paltônico, de surgimento da *epimeleia heautoú* na reflexão filosófica, (II) o período da idade de ouro da cultura de si, da cultura de si mesmo, situado nos dois primeiros séculos de nossa era e (III) a passagem do século IV-V, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão. (MUCHAIL, 2011, p. 17). Deste modo, é a partir da noção *epimeleia heautoú* que se pode conduzir toda essa longa evolução milenar (século Va.C. – século V d.C.), compreendendo as primeiras atitudes filosóficas entre os gregos. Assim, “do exercício filosófico ao ascetismo cristão, mil anos de transformação, mil anos de evolução – de que o cuidado de si é, sem dúvida, um dos mais importantes fios condutores [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 12), para tomarmos como estudo e análise, assim como a espiritualidade, descrita anteriormente.

Epimeleia heautoú tem como tradução a noção de cuidado de si, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo. Noção grega, complexa e rica de significados, para os latinos é traduzida como *cura sui*. Esta noção diz respeito à uma atitude crítica, diferente consigo mesmo, com os outros e com o mundo, vinculando-se, desta forma, a um modo de estar no mundo; indica converter o olhar do exterior para o interior, “converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para si mesmo”, de modo que se exerça uma atenção aos seus pensamentos; designa ações voltadas para si mesmo, das quais nos transformamos, como uma série de práticas, que na maioria, são exercícios, dos quais exigem um olhar vigilante ao que nos acontece, com o objetivo de nos modificarmos, como maneiras de reflexões sobre si mesmo (FOUCAULT, 2014, p. 12). Quer dizer,

[...] temos todo um corpus definindo uma maneira de ser, uma atitude, forma 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 subjetividade ou, se quisermos, na história das práticas da subjetividade (FOUCAULT, 2014, p. 12).

O cuidado de si inscreve-se no quadro da atenção consigo mesmo, como núcleo do imperativo “ocupa-te contigo mesmo”. Mas esta noção esteve imbricada em um contexto histórico em que essa possibilidade era dada somente aos privilegiados da ordem política, econômica e social de um povo sobre outros povos.

Desta forma, tomamos como ponto de partida a figura de Sócrates, que tinha por função, ofício e encargo de incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e não descurarem de si”, como “aquele que interpelava os jovens na rua e lhes dizia: É preciso que cuideis de vós mesmos”. Esta era a tarefa de Sócrates. Tomar o cuidado de si como o “momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que sai do sono e se alcança a luz primeira” (FOUCAULT, 2014, p. 6-9). Podemos também, tomar como exemplo,

“[...] a célebre comparação entre Sócrates e o tãvão, esse inseto que persegue os animais, pica-os e os faz correr e agitar-se. O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

O cuidado de si tomado por Sócrates como um agulhão, assume aqui uma condição primeira para o bem viver, como um importante exercício de si sobre si mesmo, transfigurado na figura de Sócrates através da relação do mestre com seu discípulo. Esta era a tarefa de Sócrates, “interpelar as pessoas, jovens e velhos, cidadãos ou não, e lhes dizer: ocupai-vos com vós mesmos. Para Foucault, “Sócrates é o homem do cuidado de si e assim permanecerá” (FOUCAULT, 2014, p.7-9). Quer dizer que há um uso da figura de Sócrates e de sua maestria para a reflexão sobre a formação do si mesmo, desde a antiguidade greco-romana, como um retorno às origens da filosofia para estruturar criticamente o sujeito e a sua constituição, promovendo “um inevitável impacto na história e na atualidade da formação humana” (ROSSETTO, 2018, p. 60). Depreendemos nossos estudos de que Sócrates exerce um papel importante para a construção da procedência filosófica e nuclear da noção do cuidado de si.

Doravante, consideramos como principal referência o *Diálogo de Alcibíades*, para interpretação da relação entre subjetividade e verdade na Antiguidade, a qual Foucault faz uso, para refazer a história filosófica do sujeito, utilizando-se de diálogos platônicos, “primeiramente a *Apologia de Sócrates*, de onde retira as propriedades mais gerais do cuidado de si e; posteriormente o *Alcibíades*, onde encontra, por excelência, a teoria original e introdutória ao tratamento desse preceito” (ROSSETTO, 2018, p. 71).

Façamos, a partir de agora, uma exposição do diálogo, seguindo as orientações das aulas de Foucault, para melhor compreender a organização e os desdobramentos evidenciados por ele. A primeira metade do diálogo, começa com a confirmação dos privilégios do jovem Alcibíades, e que ele tem em mente utilizar-se destes privilégios para governar a cidade. Já na

segunda metade do diálogo, Foucault destaca duas questões a saber, o primeiro, refere-se ao que é o *si* de que se deve cuidar, e o segundo ponto, em que consiste *cuidar-se*.

Iniciamos com a figura de Alcibíades e seu contexto social, econômico e político, para compreender as condições das quais o diálogo se estabelecia para a teoria preambular ao tratamento do preceito *epiméleia heoautoû*, para assim assimilarmos a noção primária, do cuidado de si. O diálogo de Alcibíades é um texto que se instaura como um fio condutor que percorre e alinhava todo o texto de *A Hermenêutica do Sujeito*, como um lugar de privilégio e de ponto de partida para Michel Foucault. A partir dele, podemos analisar os desdobramentos históricos da noção do cuidado de si.

Na primeira aproximação ao diálogo, Foucault identifica que Alcibíades é um jovem aristocrata, belo e afortunado e que carrega consigo o desejo de governar a cidade. Porém, logo ao início do diálogo, Sócrates mostra a Alcibíades outra perspectiva de seu status, e que sua riqueza e beleza não bastam para bem governar.

Sócrates aborda Alcibíades pois se dá conta que ele tem algo em mente, “o que é que ele já tem, e que outra coisa quer mais?” Alguém com status na cidade, jovem, belo, com privilégios ancestrais que o situam acima dos outros, “uma das famílias mais empreendedoras da cidade”, com boas relações, amigos ricos e poderosos. Além de ser dono de uma avultada fortuna (FOUCAULT, 2014, p. 32). Sócrates aborda Alcibíades porque ele está decidido a governar os outros, a administrar Atenas. Para melhor compreensão, faremos referência à uma extensa citação de Muchail:

Alcibíades (450-404) é um personagem histórico que pertence a uma geração anterior à de Platão (428/427-347/346). De família aristocrata, perdeu precocemente os pais e teve por tutor ninguém menos que Péricles. Para um delineamento de seu perfil, reproduziremos trechos de um conciso retrato feito por Pradeau: “Alcebíades é um dos personagens mais famosos da vida política ateniense do século V”. Sua celebridade deveu-se “tanto ao seu papel político, incluindo traições e fracassos pelos quais foi culpabilizado, quanto á sua personalidade bem incomum: elegante e debochado, de uma beleza excepcional, empreendedor e excessivo, ele é jovem ambicioso e desmedido que acompanha a queda do império ateniense”. Ou então a descrição de Marie-Laurence Desclos (reproduzindo algumas expressões de biógrafos de Alcibíades, como Plutarco e Isócrates): “Paralelamente a seus sucessos políticos, suas vitórias nos Jogos, também seu ‘fausto insolente’, ‘seus dotes ao estado’, ‘sua magnanimidade sem igual para com a cidade’ dele fazem um personagem que causa fascínio ou indignação”. Cortejado pelos homens adultos atenienses, a quem quase sempre desprezava, Alcibíades “não é simplesmente um dos privilegiados jovens atenienses que Sócrates havia se dedicado a formar: é o mais querido entre eles, aquele que Sócrates amava. [...] Com idade de 18 a 20 anos, o jovem Alcibíades está no final da adolescência, limiar da idade adulta. Idade crítica, escreve Foucault “quando se sai das mãos dos pedagogos e se está para entrar no período da atividade política”, quando o jovem deixa de ser “objeto erótico, momento em que deve ingressar na vida e exercer seu poder, um poder ativo”. É aí que se localiza a data dramática do diálogo, isto é, a data em que se passa a cena relatada por Platão. Por um lado, Alcibíades já

não é assediado por seus cortejadores e, por outro, cultiva ambições políticas. Só então é que Sócrates, pela primeira vez, lhe dirige e palavra. (MUCHAIL, 2011, p. 28).

A noção do cuidado nasce no momento em que Sócrates percebe que Alcibíades não quer contentar-se com sua beleza e seu *status*, ele quer voltar-se ao povo e bem governar a cidade, “é alguém que quer transformar seu privilégio, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 32). É no momento em que essa intenção está se formando, em que não quer tirar proveito de seus privilégios e sim, quer voltar-se para o povo e governar os outros, que Sócrates dirige a palavra a Alcibíades, assumindo dessa forma, a tarefa de alguém que quer “transformar o privilégio de *status*, a primazia estatutária em governo dos outros” (Ibidem).

A partir desse momento, Sócrates chama a atenção de Alcibíades sobre suas deficiências, comparando-os com seus rivais, os espartanos, os persas, de quem a riqueza é maior e a educação mais consistente. Aponta assim Sócrates a Alcibíades “queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens, principalmente, a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 34). Essa inferioridade destacada por Foucault, com relação a Alcibíades, apresenta-se no diálogo quando Sócrates chama a atenção para o que é bem governar. Então, Sócrates refere-se a Alcibíades como alguém que não possui *tékhne*¹⁵. *Tékhne* tomada aqui como um saber, que está além da riqueza e da educação, como algo que é necessário para bem governar a cidade e competir de igual para com seus rivais, diferente das técnicas da economia da casa ou dos enamorados.

Doravante, Alcibíades ao ser questionado sobre o que é uma cidade bem governada, refere-se ao fato de haver concórdia entre seus cidadãos¹⁶. Da mesma forma quando Alcibíades é questionado sobre o que é concórdia, sequer ele sabe responder, e ainda mais grave, desconhece não saber. Enfim, Alcibíades dá-se conta de sua total ignorância e responde a Sócrates: “Pelos deuses, Sócrates, já não sei o que falo. É bem possível que eu esteja há muito tempo nesse estado de ignorância, sem aperceber-me disso” (PLATÃO, 1975, p. 235). Na sequência do diálogo, Sócrates chama a atenção de seu discípulo sobre a possibilidade de ainda tomar conta de si próprio, e que está na idade de ainda aperceber-se disso, em pleno momento de cuidado de si. Aqui, cabe destacar a presença da noção cuidado de si como primeiro

¹⁵ PLATÃO, Alcibíades, 125d (p. 231)

¹⁶ PLATÃO, Alcibíades, 125b 126c (p. 232-233). Sócrates questiona Alcibíades: “E com relação à cidade? Que é o que, presente ou ausente, a deixa em melhores condições e mais bem administrada?” Assim diz

aparecimento na reflexão filosófica e neste contexto vinculado ao exercício da ação política, à superação da carência pedagógica e a necessidade de vencer a ignorância.

Foucault detalha neste ponto do diálogo, aspectos importantes referentes à condição de Alcibíades, a partir dos preceitos “ocupar-se consigo”, “tomar cuidado de si mesmo”. O autor toma quatro observações, a saber: (a) a necessidade de cuidar de si está vinculada ao exercício de poder; (b) a noção de cuidado de si, esta necessidade de cuidar de si mesmo está vinculada à insuficiência da educação de Alcibíades; (c) a idade pela qual Alcibíades deve ocupar-se consigo; (d) e a necessidade de ocupar-se consigo eclode como uma urgência (FOUCAULT, 2014, p. 34-37).

A noção de cuidado é tomada convencionalmente a partir de seu vínculo com relações de poder, como consequência de uma situação estatutária do momento social e histórico destacado no diálogo de Alcibíades com Sócrates¹⁷. Contudo, Foucault toma em seu texto, ao contrário, como uma condição para passar do privilégio estatutário à ação política definida de bom governo. O cuidado de si ou a noção “ocupar-se consigo” está voltada ao indivíduo como uma ação necessária para se exercer o poder político sobre os outros.

Assim declara Foucault:

Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência da noção de cuidado de si (FOUCAULT, 2014, p. 35).

A intervenção socrática com relação a Alcibíades tem o propósito de enfatizar de que o bom governo depende, em grande parte, do cuidado de si, como um exercício indissociável do exercício de poder. Ocupar-se de si deixa de ser um privilégio e passa a ser uma condição primeira na arte de bem governar, na ação política do efetivo governo, como atitude sábia e justa.

Um segundo ponto destacado por Foucault diz respeito ao “déficit pedagógico” de Alcibíades, ou seja, a noção do cuidado de si está vinculada a sua insuficiência educacional. Há uma crítica, de igual forma à educação ateniense, como inteiramente insuficiente, uma vez que fora confiado a Alcibíades como mestre “um escravo e um escravo ignorante, quando entretanto a educação era coisa por demais séria para que conviesse a confiar um jovem aristocrata

¹⁷ Alcibíades: “Sou de parecer, Sócrates, que é quando reina amizade entre os cidadãos e se acham ausentes o ódio e as sedições”.

destinado a uma carreira política a um escravo familiar e doméstico” (FOUCAULT, 2014, p. 35). Da mesma forma, refere-se ao interesse dos instrutores pela beleza de Alcibíades e não com a sua “alma”, como destaca Sócrates. Em sua juventude Alcibíades era procurado pois seus pretendentes o julgavam apenas a beleza do corpo, ao passo que, com o passar do tempo, ele é abandonado pelos pedagogos, no momento em que mais precisava ser governado por eles como convém. Confere, dessa forma, à educação ao longo da vida como exercício importante no processo de desenvolvimento humano, ou seja, “assim é preciso ocupar-se consigo não apenas quando se busca governar condutas, mas quando o governo da própria conduta foi deixado de lado pela educação” (CANDIOTTO, 2010, 129).

Foucault traz como terceiro ponto a ser destacado a idade em que Alcibíades é deixado pelos pedagogos e quer inserir-se na vida política. Neste aspecto, Foucault compara o *Diálogo de Alcibíades* com a *Apologia de Sócrates* para chamar a atenção sobre o ofício de Sócrates em Atenas, como uma ocupação confiada pelos deuses e que deveria ser realizada a vida inteira, na interpelação dos cidadãos a ocuparem-se consigo mesmos. Neste texto, *epiméleia heautoû* aparece como uma função a ser desenvolvida durante toda a vida, já no *Diálogo de Alcibíades* apresenta-se como uma tarefa a ser realizada somente em determinado período da vida.

Assim destaca Foucault a esse respeito,

Esta será uma questão muito importante, um dos grandes debates, um dos pontos de deslocamento do cuidado de si quando, com as filosofias epicuristas e estoica, nós o veremos tornar-se obrigação permanente de todo indivíduo ao longo da sua existência inteira. Mas nessa forma, precoce, se quisermos, socrático-platônica, o cuidado de si é antes uma atividade, uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre e amante (FOUCAULT, 2014, p. 36).

Ocupar-se consigo mesmo, assume uma função para toda a vida, implicando nessa ciência, clareza, objetivo e intencionalidade, permitindo ao indivíduo ocupar-se com sua “alma enquanto sujeito”, ou ainda, como afirma Rossetto, “uma inquietude ao longo da vida, capaz de mobilizá-lo permanentemente” (ROSSETTO, 2018, p. 72).

Como último ponto proposto por Foucault, temos a questão da necessidade de Alcibíades de ocupar-se consigo mesmo, não pela necessidade política e de governo, mas devido à percepção de sua ignorância. Mas, ignora o quê, questiona Foucault. Ignora o que precisa ocupar-se, que seu *status* não basta para governar a cidade. Alcibíades “não sabe qual é o objeto do bom governo e é por isso que deve ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 36).

A reflexão anterior acerca do cuidado, carrega consigo duas questões que são analisadas por Foucault, trazendo em desdobramento importantes: primeiro, o que é esse *si* a que se deve cuidar e, segundo, em que consiste esse *cuidar-se*. A saber, Foucault assim destaca: “O que é esse sujeito, que ponto é esse em cuja direção deve orientar-se a atividade reflexiva, a atividade refletida, essa atividade que retorna do indivíduo para ele mesmo? O que é esse eu?” E ainda, “[...] de que modo o cuidado de si, quando o desenvolvemos como convém, quando o levamos a sério, pode nos conduzir, e conduzir Alcibíades ao que ele quer, isto é, a conhecer a *tékhnē* de que precisa governar os outros, a arte que lhe permitirá bem governar?” (FOUCAULT, 2014, p. 37).

É nesse final do diálogo de Alcibíades que se encontra o círculo do “si” como objeto do cuidado ao saber do governo, como governo dos outros, como ponto essencial para a questão filosófica do “cuidado de si mesmo”.

A partir do diálogo, percebemos que Alcibíades é deixado de lado por seus pedagogos no momento em que mais precisava. Neste momento, Sócrates interessa-se em governar a alma de Alcibíades para que ele aprenda a cuidar de si próprio e governar os outros como convém. Assim, é preciso buscar o cuidado de si próprio não apenas quando se quer governar os outros, mas principalmente quando o governo de si próprio foi deixado de lado. É sobre esse déficit pedagógico ateniense que Sócrates denuncia e chama a atenção de Alcibíades que “ignora que ignora”, na ausência da *tékhnē* para bem governar. Nesse contexto, descreve CandiOTTO, “o jovem precisa ter conhecimento da arte de governar, do real objetivo da atividade política e dominar o querer ambicioso pelo exercício da moderação”, entretanto, para realizar isso precisa cuidar e analisar a si mesmo, “um eu como objeto de consideração” (CANDIOTTO, 2010, p. 129).

Foucault, permeado pelos diálogos de Platão, em especial o *Diálogo de Alcibíades*, evidencia o cuidado de si como preparação necessária para bem governar os outros. O princípio moral do cuidado de si é colocado como condição primordial para a ação política. Era necessário compreender a necessidade de cuidar de si, aprender sobre si, para que fosse possível dedicar-se a cuidar dos outros, a governar os outros, a conduzir a cidade.

Numa análise do contexto histórico e social do diálogo, a paisagem de um pequeno mundo aristocrata, em que os jovens são devorados pelo exercício do poder, Foucault chama a atenção para o problema da autoridade que lhes é conferida, pelo status do nascimento, sua fortuna, e se essa autoridade dota estes jovens para bem governar, ou ainda, para a capacidade de governar como convém. É neste contexto que Foucault problematiza três elementos, a saber, (I) a necessidade de ocupar-se consigo mesmo na medida em que se há que governar os outros;

(II) a pedagogia como crítica à educação ateniense e ao amor que não é capaz de honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo, numa dupla falha pedagógica (escolar e amorosa) de ocupar-se consigo; (III) e como último elemento a questão da ignorância, das questões que deveria saber e sobre ignorar que ignora.

Neste contexto, o cuidado de si aparece como imperativo, também no *Diálogo de Alcibíades*¹⁸. A partir da pergunta de Sócrates a Alcibíades, cuidar de si estaria vinculado a cuidar das coisas, dos ofícios? Sócrates chama a atenção de Alcibíades de que ainda há tempo para esse exercício, para cuidar de si. Assim afirma Foucault:

Sócrates afirma: tu ignoras; mas é jovem; portanto tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo. É aí, creio, nesse desnível entre “aprender” que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo “ocupar-te contigo”, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *paideia* [...] que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães, é nesse desnível, nesse jogo, nessa proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo (FOUCAULT, 2014, p. 43).

Nesta direção, podemos problematizar a questão do que é ocupar-se consigo mesmo, a partir de dois segmentos, “o si mesmo e o ocupar-se” (FOUCAULT, 2014, p. 44). Para esta reflexão, o autor retoma o cuidado de si, como uma atividade desenvolvida bem antes de Platão e Sócrates, enraizada em práticas muito antigas, manifestada na Grécia arcaica. Havia toda uma tecnologia de si que estava relacionada com o saber, quer para conhecimentos particulares, quer para acesso à verdade. Tratava-se de um número de práticas que podemos relacionar com os ritos de purificação, as técnicas de concentração da alma, a técnica do retiro e a prática da resistência. Todo esse conjunto de práticas eram pertencentes a civilização grega, como uma emergência filosófica primeira do cuidado de si.

Retomamos a questão anterior, mas do que se trata “ocupar-se consigo”? Corremos um grande risco em não saber como ocupar-se consigo, uma vez que precisamos também nos perguntar qual é esse objeto do cuidado, em que esse cuidado deve consistir. Foucault nos aponta um caminho, “é preciso fornecer de si mesmo e do cuidado de si uma definição tal que dela se possa derivar o saber necessário para governar os outros” (FOUCAULT, 2014, p. 48).

Desta forma, podemos dizer que não se trata de formar Alcibíades para torna-lo um bom governante, trata-se pois, de contribuir em sua formação humana e intelectual de modo que seja

¹⁸ PLATÃO, Alcibíades. (128a, p. 235) Sócrates então responde: o que significa a expressão Cuidar de si mesmo? Pois pode muito bem dar-se que não estejamos cuidando de nós, quando imaginamos fazê-lo. Quando é que o homem cuida de si, mesmo? Ao cuidar de seus negócios, cuidará de si mesmo?

capaz de suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, adversidades, desgraças, revezes e infortúnios possíveis que possam atingi-lo. Trata-se de fortalecer o “si”, de formar a cidadela interior para enfrentar a dureza que a vida nos reserva.

É neste ponto, que depreendemos nossos esforços para compreender e justificar nossas pesquisas. Se o bom governo depende do cuidado de si, como essa noção auxilia na compreensão da experiência formativa, especificamente através da gestão?

Assim, podemos pensar como estabelecemos, na relação com o outro, a construção dessa fortaleza interior para a elaboração desta “equipagem” necessária no exercício da gestão e que se fazem necessários para suportar as agruras do cotidiano. Como estabelecer com o outro processos de subjetivação capazes de construir essas relações formativas e éticas? Discorreremos dessa reflexão no próximo capítulo, tentando aproximar nossa experiência formativa da gestão às noções de cuidado de si para auxiliar nessa compreensão, ou seja, o cuidado como postura formativa capaz de transformar o ato de gestão em formação e autoformação, mediado pela presença do outro.

Para a reflexão trazida por Foucault, o jovem Alcibíades precisa ter conhecimento da arte de governar, do real objetivo da ação política e do domínio ambicioso através do exercício de moderação. Mas para realizar esse intuito ele necessita analisar a si mesmo, ocupar-se do objeto de consideração, “o si” necessário. De acordo com as palavras de Candiotto, “para definir o que é o governo justo, ele interroga a alma individual como modelo da cidade. A alma (psyché) aqui designa o eu como objeto de cuidado” (CANDIOTTO, 2010, p. 130). Ainda para o autor,

Que o sujeito seja sua alma significa postulá-lo como sujeito de ações, que faz uso dos órgãos corporais como instrumentos. Numa ampla acepção, servir-se (khrêstai) do eu (heautoû) designa a posição singular ocupada pela alma-sujeito (diferente da alma-substância) em relação ao mundo, aos outros e a si mesma. Ocupar-se de si significa ser “sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes”. Tal é a tarefa que deve enfrentar Alcibíades. Sócrates quer mostrar que depende somente dele o cuidado da alma (CANDIOTTO, 2010, p. 130).

O “si” aparece com uma natureza metodológica, porque ao mesmo tempo em que é objeto, é também sujeito de cuidado. A alma como sujeito de ações, a quem precisa cuidar, a quem devemos dirigir nosso olhar. A alma como algo que precisamos cuidar, para sermos nós mesmos, em particular¹⁹. É preciso ocupar-se com a própria alma. Foucault, através do diálogo,

¹⁹ PLATÃO. Alcibíades. (130d, p. 240). Sócrates: O de que falamos a pouco, que primeiro precisaremos procurar saber o que seja o ser em si. Mas em vez do ser em si mesmo, procuramos a natureza de cada ser em particular, o que talvez seja o bastante, pois decerto é a alma a parte mais importante de nós mesmos.

destaca, “o que é esse eu com que se deve ocupar? – ora, é a alma” (FOUCAULT, 2014, p. 50). Neste contexto, a alma (psykhé) designa o “si” enquanto objeto de cuidado. Tal é a tarefa que deve enfrentar Alcibíades, ocupar-se com sua alma, com seu próprio eu, servir-se de si para relacionar-se consigo, com os outros e com o mundo. Ocupar-se com a alma passa a ser uma ação, uma atitude, não como cuidado de interiorização ou de introspecção, mas um cuidado relacional, um “sujeito de ação”, de comportamento, de relação e de atitude.

Este “si mesmo”, que percorre toda a construção da noção de cuidado, é sujeito e também é objeto de cuidado. A alma serve-se do corpo e passa a ter ação, comportamento, atitude, “uma ação da alma que constitui uma atitude para consigo mesmo”, como afirma Rossetto (2018, p. 77).

Entretanto, esse si mesmo, esse sujeito que se ocupa da alma, é compreendido para além do conhecimento sistêmico, do conhecimento puro, de uma doutrina ou de um modo universal de ser. Esse si mesmo é o sujeito da ação e o sujeito ético que, na perspectiva educativa, aparece como processo formativo. Dessa forma, brota aqui o gestor formador, que ao formar a si mesmo, forma também os outros e se transforma. Essa inquietação permanente entre governar a si e governar aos outros pressupõe o próprio processo de formação e, inevitavelmente, a autoformação. Então, ocupar-se com a alma enquanto sujeito da ação é ocupar-se com si mesmo e com o outro. Como instrumento metodológico o diálogo assume a principal forma de exercitar-se a si mesmo e a conduzir o outro a cuidar de si, a dar-se conta de sua fragilidade e a mover-se para enfrentá-la como convém.

É importante pois, trazer para esta reflexão, o elemento do cuidado como atitude, para consigo e para com os outros. A alma como instrumento de ação, que usa do corpo e de seus órgãos para relacionar-se ao que o rodeia, com ele mesmo, com os outros e com o mundo. Sócrates adverte Alcibíades²⁰ a prestar atenção sobre si mesmo, a indagar-se sobre a educação que recebeu, a conhecer um pouco de si mesmo, a pensar sobre as tarefas que deverá realizar ao governar a cidade. Sócrates traz a preocupação de que Alcibíades deve ocupar-se consigo mesmo, com suas paixões, seus desejos, suas capacidades, sua alma. Precisa saber quem é esse

²⁰ PLATÃO. Alcibíades. (124b, p. 229). Sócrates: [...] Não, meu ditoso Alcibíades, deixa-te convencer por mim e pela inscrição de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, porque os teus adversários são como eu te disse, não como imaginas, e só pela indústria e pelo saber nos será possível sobrepujá-los. Se te descurares nesse sentido, terás de desistir de alcançar nome e fama entre os helenos e os povos bárbaros, que é o que parece desejar acima de tudo quanto possam desejar os homens”.

“si mesmo”²¹, sobre esse objeto do cuidado²². Trata-se pois, de uma questão metodológica, “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” (FOUCAULT, 2014, p. 49). O cuidado brota, então, de uma ação introspectiva, sobre uma ação do conhecimento do sujeito para consigo e, ao mesmo tempo, que se exercita eticamente com os outros e com o mundo. O cuidado de si assume uma postura reflexiva e dialógica, onde o diálogo passa a ser um dos principais exercícios de domínio de si.

Observamos no diálogo, que quando Sócrates fala a Alcibíades ele faz uso da linguagem, como ação que evoca a palavra, num conjunto de elementos que constituem esta ação e que permitem efetua-la. É essa ação que permite distinguir o sujeito de todos os outros instrumentos e utensílios, que podem colocá-los em ação. Esse instrumento usado, que se serve do corpo, e da linguagem é a alma. Portanto, para Foucault é a alma o único sujeito de todas as ações. À vista disso,

A alma unicamente enquanto sujeito da ação, a alma enquanto se serve [do] corpo, dos órgãos [do] corpo, de seus instrumentos, etc. E a expressão francesa “se servir” que aqui utilizo é, de fato, a tradução de um verbo muito importante em grego, de numerosas significações. Trata-se de *khresthai*, com o substantivo *khresis*. Essas duas palavras são igualmente difíceis e seu destino histórico foi muito longo e importante. *Khresthai* (*khraomai*: eu me sirvo) designa, na realidade, vários tipos de relações que se pode ter com alguma coisa ou consigo mesmo. Com certeza, *khramai* quer dizer: eu me sirvo, eu utilizo (utilizo um instrumento, um utensílio), etc. Mas, igualmente, *khraomai* pode designar um comportamento, uma atitude (FOUCAULT, 2014, p. 52).

Quando Platão utiliza desses conceitos/termos para designar uma ação, uma atitude para consigo, ele quer demarcar o que é esse cuidado. Sócrates quer mostrar que depende somente de Alcibíades o cuidado de sua alma. Vale aqui lembrar, que o cuidado não é um ato de introspecção apenas, mas um ato de relações, de atitude consigo e com os outros, como um ser que denota necessidade “do outro” para se constituir, para elaborar sua subjetivação. Quer atribuir, na realidade,

²¹ PLATÃO. Alcibíades (129b, p. 238). Sócrates chama a atenção de Alcibíades a descobrir quem realmente é, e quais os conhecimentos necessários pra descobrir-se a si: “Então diz-me: de que modo será possível descobrir a essência íntima do ser? Com esse conhecimento, saberíamos o que somos, o que sem ele será possível.”

²² PLATÃO. Alcibíades. (129e – 130a, p. 238-239) Sócrates faz uma comparação ao objeto do cuidado do sapateiro, que cuida do sapato, e aos instrumentos necessários para esse ofício. E para o homem? Quem é o homem? Sócrates: “E o que mais pode servir-se do corpo, se não for a alma?” “Que o homem só pode ser uma de três coisas, alma, corpo, ou ambos num só todo”.

[...] não certa relação instrumental da alma com todo o resto do corpo, mas principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo (FOUCAULT, 2014, p. 53).

A relação estabelecida no diálogo entre Alcibíades e Sócrates, de mestre e discípulo, denota uma relação importante, analogamente, entre governo de si e governo dos outros. Não haverá cuidado de si sem a presença de um mestre, como aquele que guia o cuidado que pode ter de si mesmo. Para Foucault, “o mestre é 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, 2014, p. 55). Ainda, não haverá cuidado de si sem a presença do outro. É esse sujeito a que se deve ter cuidado, esse sujeito de atitudes, de ações, de comportamentos e de relações. Alma-sujeito, não alma-substância.

A partir dessa perspectiva, tomando como fio condutor o pensamento de Michel Foucault, abordamos um segundo elemento importante refletido pelo autor e que parte do seguinte questionamento: em que deve consistir esse cuidado de si? O que é cuidar?

Foucault reflete conosco a importância do cuidado de si como um exercício, como uma atitude ética assumida pelo agente em relação a si mesmo, aos outros e as coisas, ou seja, “cuidar de” é entendido como a utilização de alguma coisa e a atitude diante de uma pessoa ou situação. Do ponto de vista ético-pedagógico, “cuidar de si” é uma atitude da alma com relação a uma ação, que exige uma regulamentação ou uma norma, impondo um princípio limitador para a sua ação. Ou seja, não é dado a ninguém o direito de agir ao seu livre arbítrio, sem que tivéssemos que conviver com os demais, num sentido ético-pedagógico de preservação das pessoas, das coisas, do meio, em acordo ao que conclui Dalbosco (2007, p. 202), “pois desejar transformar integralmente uma pessoa significa descaracterizá-la”.

Em que deve, então, consistir este cuidado? Pois bem, trata-se, simplesmente, “em conhecer-se a si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 62). Esta, trata-se da terceira referência ao *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), ao que a primeira referência se trata de Alcibíades com suas próprias insuficiências precisa olhar para si mesmo, e é incitado a ocupar-se consigo mesmo, a segunda refere-se o que é esse eu a que precisa ocupar-se. Deste modo, então, em toda a sua plenitude, o cuidado de si deve consistir no conhecimento de si.

Todo o movimento platônico, ao que se refere ao cuidado de si, consistirá em subordiná-lo ao conhecimento de si,

É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma flixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores. É, ao mesmo tempo, para conhecer-se a si mesmo e na medida em que se conhece a si mesmo, que tudo isso deve e pode ser feito. Portanto, haverá uma reorganização geral, parece-me, de todas essas técnicas em torno do conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 63).

Assim, a alma tomada como o “eu” é vinculada ao princípio do “conhece-te a ti mesmo”, deixando marginalizado o “cuidado de si”. Então, como é possível conhecer-se, em que consiste esse conhecimento?

Para nosso melhor entendimento, tomemos a metáfora do olho, em que a única superfície a ser vista e refletida é o espelho. Porém, ao olhar para outro olho humano, o que se vê nele é a si mesmo. Portanto, há uma identidade de natureza, onde o indivíduo pode reconhecer-se no outro. Desta forma, o olho se vê na própria visão, que permite apreender a si mesmo. Essa comparação é aplicada à alma? Alcibíades é questionado por Sócrates: “E com relação à alma, meu caro Alcibíades, se ela quiser conhecer-se a si mesma, não precisará também olhar para a alma e, nesta, a porção em que reside a sua virtude específica, a inteligência, ou para o que lhe for semelhante?” Continua, Sócrates: “Haverá, porventura, na alma alguma parte mais divina do que a que se relaciona com o conhecimento e a reflexão?” (PLATÃO. Alcibíades. 133b, p.244).

Vale ressaltar, que o cuidado não é uma atividade para uma fase da vida, ou para um ofício. O cuidado de si é uma postura permanente, uma *estética da existência*²³, “uma decisão dos homens em realizar um trabalho sobre si mesmos”²⁴, uma arte de viver ao longo da vida. Desta forma, sugere um embate, um trabalho árduo, um enfrentamento, do que propriamente um abrigo em si mesmo. Para Candiotta (2010, p. 130-131), o cuidado de si pode ser delimitado em razão de suas funções de luta, de crítica e de terapia. Função de luta pois, define-se como um enfrentamento constante diante dos acontecimentos e provações diárias, para quais é necessário dispor de uma certa “armadura” para resistir, equipar-se para a vida. Função de crítica, pois o cuidado de si exerce um papel de correção, impondo-nos assumir os erros, os maus hábitos, as dependências embutidas, das quais é preciso livrar-se. E a função terapêutica, visto que o cuidado, conjuga corpo e alma, uma união entre medicina e filosofia. Retornaremos a estas funções de luta, crítica e de terapia como pontos constitutivos do sujeito de ação, no próximo capítulo de nossa pesquisa.

²³ Ver HERMANN, Nadja. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 90.

Nesta perspectiva, a formação é singular, não é universal. É necessário acessar o sujeito, na sua individualidade. A conversão do olhar torna-se uma exigência fundamental, voltar toda a sua atenção para si mesmo. Ela está situada entre o eu ético e o sujeito inacabado, como uma obra a ser sempre construída, ininterruptamente, através de processos de subjetivação que se estabelecem na e com a presença do outro.

O *Diálogo de Alcibiades*, de Platão, nos faz refletir sobre o modo como os gregos conduziam suas vidas, como utilizavam técnicas para sua conduta, como realizavam trabalhos sobre si mesmos, os quais incidiam na relação com os outros, através do franco falar e da verdade. Entretanto, todo esse círculo se realizava num ambiente em que existiam princípios e limites. Se circunstanciava uma estética da existência, através da vida como uma obra de arte. Da mesma forma, nos inquieta a postura formativa, como fundante da relação com o outro, mediado pelo diálogo e a reflexão.

Neste sentido, o cuidado de si oferece subsídios para analisarmos as práticas e o exercício de liberdade, além de atenção e prudência para lidar com as questões políticas e, em especial nesta reflexão, com os processos de gestão na educação. Este é o fio condutor para pensar as funções políticas, numa tensão permanente entre o governo de si e o governo dos outros. Na verdade, é uma proposta potente para pensarmos a gestão na contemporaneidade, onde as questões éticas e de liberdade precisam pautar o trabalho, às avessas do que o mundo tem nos proposto atualmente, controlando as práticas dos sujeitos e restringindo suas possibilidades, suas escolhas, suas vidas, tornando-se um processo engessador de práticas e saberes.

Assim sendo, é pelo trato ético despertado no cuidado de si, na relação consigo e com os outros, numa ética de criação de si mesmo, é que Foucault apresenta este sujeito de conduta ativa eticamente e politicamente, cujas suas práticas estão presentes na sociedade, na sua cultura, no seu grupo social. Desta forma, pensar a escola como este espaço do exercício de si, ou como retrata Sílvio Gallo (2014, p.427) "pensar a escola para além da sombra da vigilância".

2.4 A presença do outro: a figura do mestre

Iniciemos pela breve afirmação de Rossetto ao evidenciar que “cuidar de si requer, iminentemente, a presença segura do mestre” (2018, p. 122). Neste ponto, precisamos colocar outra questão em destaque: a presença do outro, a relação com o outro, aquele mediador entre o que se tem e o que se precisa fornecer a outrem. Assim como destaca Foucault para essa presença indispensável, de que “o outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que

a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida” (2014, p. 115), ou seja, para que a prática de si alcance os objetivos propostos, o outro é indispensável.

No contexto da gestão, podemos pensar a presença do outro a partir do estabelecimento das relações de poder, pois entendemos que gestão, antes de tudo, diz respeito à ação de governar pessoas, ou seja, ação de governança exercida entre sujeitos. Desta forma, inevitavelmente, envolve relações de poder. Podemos nos ater neste aspecto, onde repousam estas relações. É indispensável refletir sobre estes aspectos que circundam entre as relações e como podemos compreendê-las por uma perspectiva formativa, através do sentido problematizado pelo próprio Michel Foucault.

Para Dalbosco, assim como para a apropriação de nossas pesquisas:

Há três significados da noção foucaultina de poder que nos interessam. O primeiro deles é o deslocamento que Foucault provoca em relação ao poder; tirando-o de sua identificação imediata com a instituição e pondo-o na relação. Ou seja, segundo o autor, emerge da relação entre sujeitos e não reside na instituição. O segundo significado refere-se à concepção de poder como ação de um sujeito sobre a ação de outros sujeitos. O poder é então uma ação sobre outras ações. É por isso que pelo poder o sujeito interfere diretamente no modo de ação de outros, sujeitos, orientando-a, dirigindo-a, apontando-lhes caminhos, aconselhando ou lhe desaconselhando a fazer algo. Por fim, o terceiro aspecto que nos interessa é a compreensão do poder como um campo de lutas, ou seja, um campo de forças que impele os sujeitos a agir uns sobre os outros (DALBOSCO, 2014, p.67).

Temos, assim, três significados de poder apresentados por Foucault: como relação, como ação e como campo de lutas entre os sujeitos. O autor, recupera dessa forma, o seu sentido ético, pensando as inúmeras possibilidades de relações que se constituem cotidianamente no espaços institucionais, aqui, em especial, na escola. Neste momento, podemos focar nossos esforços para pensar em que perspectiva essa noção de poder pode auxiliar a compreender a gestão pelo viés da autoformação, através da formação humana como noção ética de poder, estabelecendo uma relação entre gestão e formação, considerando o nexos entre o governo de si e o governo dos outros. Deste modo, não é o poder que nos interessa, assim como para Foucault, mas o “sujeito” como núcleo central de nossa pesquisa.

Recuperamos os Diálogos de Alcibiades, que procura Sócrates para se aconselhar porque quer bem governar a cidade. Sócrates chama a atenção de Alcibiades sobre sua própria ignorância e despreparo para bem governar, pois Alcibiades acreditava que pelo domínio de posses e beleza estaria apto para conduzir a cidade. Nesta reflexão, a partir do diálogo entre mestre e discípulo, percebemos um vínculo estreito entre o governo de si e o governos dos outros, ou seja, é preciso colocar-se na situação, não é apenas um ato externo, uma vez que só

conseguirá bem governar os outros quem for capaz de primeiro governar a si mesmo. Temos então, uma relação estreita entre o cuidado de si e o cuidado do outro, a exigência entre o domínio de si para poder exercer a condução do outro. Para Dalbosco (2014, p. 69), “o cuidado de si e o domínio de si que caracterizam eticamente o poder como exercício do bem governar a si e aos outros”.

A figura do mestre pode nos conduzir para pensar o trabalho permanente que o educador precisa fazer sobre sua própria *stultitia* (retomaremos o tema mais adiante), e a de seu educando, analogamente em nossa pesquisa, a partir do papel do gestor e das relações que a ele são inerentes, como referência ideal do trabalho de si sobre si mesmo. Sem a presença do mestre, o discípulo não consegue se defrontar com a sua própria *stultitia*, não consegue dar-se conta que “ignora que ignora”. Nosso objetivo, neste momento é retomar a intencionalidade de pensar a formação humana, retomando seu caráter ético, em especial se tomarmos como exemplo os tempos de desespirtualização do sujeito contemporâneo. Nessa relação entre mestre e discípulo, pela perspectiva da autoformação, como própria condição da formação humana, requer que mestre e discípulo possam exercer práticas de si através do cuidado de si, como papel formativo por excelência. Desta forma, podemos nos indagar, qual o papel do mestre neste modelo de formação humana?

Trazendo a reflexão para o campo da espiritualidade, podemos dizer que ela não existe sem a figura do mestre, como aquele que guia a alma e sabe ouvir e dizer verdades. O mestre é a figura da ação e da prática, capaz de fazer os homens darem-se conta de seus não-saberes, de suas defasagens. Para tanto, nessas dimensões de círculos, denominadas por Foucault como uma tríplice dimensão na relação da verdade com a constituição do sujeito, ou seja, na relação consigo, com o outro e com o mundo, o mestre,

[...] é quem cuida do cuidado que o seu discípulo terá de dominar para aprender a transformar-se a si mesmo em sujeito de sua própria conduta. Logo, só se é mestre quem é capaz de morrer por aquilo que se vive, ou se pratica, ou se ensina. Há uma relação agonística incontornável na relação de mestria, portanto. Agonística pois revela que o trabalho de si para si é sempre um labor de dominação ativa, que exige um esforço e uma aplicação constantes. Na espiritualidade antiga, guiar, diferentemente do que será na pastoral cristã, não é fechar a experiência ao preço da ameaça de perder a alma ou de não alcançar a vida eterna. Guiar será coexperimentar com seus discípulos o preço que se paga para viver uma determinada experiência com a verdade; será dar prova da modificação de si mesmo para que o outro veja como possibilidade de transformar a sua própria substância ética; guiar não será sujeitar por sujeitar, mas um sujeitar-se porque vale a pena tornar-se o que ainda não se é. Na relação de mestria o guiar é forjar um sentimento de pertencimento (CARVALHO, 2014, p. 8).

A partir dos diálogos socráticos-platônicos, Foucault evidencia a importância de analisar e reconhecer a presença de três tipos de mestria, três tipos de relação com o outro, indispensáveis à formação. Assim, o autor destaca, a mestria do exemplo, a mestria da competência e a mestria socrática. A mestria do exemplo é evidenciada como aquela transmitido através de um modelo de comportamento, através das narrativas, das experiências, “dos grandes homens”. É assegurado pela presença dos mais velhos, dos experientes. A mestria da competência é conferida pela transmissão de ensinamentos, aptidões, conhecimentos, habilidades. E, por último, a mestria socrática exercida através do diálogo, “sem dúvida, mestria do embaraço e da descoberta” (FOUCAULT, 2014, p. 116).

Todas estas formas de mestria apresentam uma limitação, ou seja, encorajar o jovem a sair de sua acomodação, fazê-lo inquietar-se. O uso da memória e das técnicas não são suficientes para sair da ignorância, da mesma forma que apenas ignorar que se ignora também não é suficiente neste empreendimento, se não entendermos a incondicional presença do outro, se este movimento não levar em conta que ele só pode existir na presença do outro. O cuidado de si traz em seu bojo a necessidade de o indivíduo tender “para um status de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum da sua existência. Há que substituir o não sujeito pelo status de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 117). Terá que constituir-se como sujeito e é nesse ponto que o outro deverá intervir. Na construção do sujeito “gestor” essa relação torna-se unívoca, no momento em que ela ocorre sempre na presença constante do outro, através dos diferentes constituintes da comunidade escolar (aluno, pai, mães, professor, funcionário). Elas se estabelecem e se entrelaçam na construção da identidade do gestor e se efetiva dialeticamente nas relações de poder, pelos diferentes campos de disputas e de construções coletivas no entorno da ação pedagógica. O gestor no campo da ação, constituir-se-á permanentemente pela e na presença do outro.

Quem é o mestre neste contexto? Qual o seu papel na construção do sujeito gestor e dos outros sujeitos estabelecidos pela relação entre mestre e discípulo?

Importante, neste momento, retomar as palavras de Foucault acerca da figura do mestre, como aquela presença segura e indispensável. Assim destaca o autor:

[...] o mestre não é mais o mestre da memória. Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite. Nem mesmo é aquele que, sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe. Não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. (FOUCAULT, 2014, p. 117).

Podemos analogamente, fazer uma comparação ao exercício da gestão, na constituição do sujeito gestor. Há muito e sempre o que aprender, necessitando de conhecimentos, de técnicas, mas, acima de tudo, elas só vão constituir-se na ação se houver sempre a presença do outro, como um imperativo necessário para constituir-se, para formar-se e, conseqüentemente autoformar-se, para transformar-se e transfigurar-se. Neste processo constitutivo precisamos nos mover da stultitia, “agitação do pensamento, essa irresolução, [...] alguma coisa que nada se fixa e nada se apraz” (FOUCAULT, 2014, p. 118), dessa precariedade da condição humana ou o “ainda não” dessa condição que precisa ser formado.

Para Dalbosco, a stultitia humana

[...] refere-se à estupidez humana, à ausência de pensamento que caracteriza determinadas posturas humanas que conduzem ao endurecimento do coração e à manipulação dos outros como mero instrumento de seus interesses e projetos individuais. Como ausência da capacidade de julgamento, a stultitia torna-se a fonte do autoritarismo conservador, justificando práticas fascistas, altamente opressoras e excludentes. Portanto, neste âmbito da stultitia humana, o outro só vale como objeto, e não como fonte de realização ética (DALBOSCO, 2019, p. 12).

Foucault traz ao stultus, sujeito que se encontra na stultitia, aquele que está à mercê de todos os ventos e que encontra-se disperso no tempo. Aquele que deixa sua vontade ser dominada pelos desejos, sem capacidade de discriminação e de julgamento próprio. Da mesma forma, apresenta-se como disperso na história e no tempo, sem memória e sem vontade, incapaz de determinar sua vontade. Cabe aqui, ao mestre, o papel da construção de um caminho para guiar e conduzir o discípulo, não pela intervenção autoritária, nem pela omissão consciente, mas pela “formação humana (formação do si mesmo) baseada nas práticas de si”, pela liberdade humana, pela experiência (o exemplo) do mestre e pela parrhesia²⁵ (DALBOSCO, 2019, p. 14).

A este estabelecimento de relação entre mestre e discípulo, institui-se o vínculo entre sujeito e verdade, cuja função permite ao mestre o falar franco e verdadeiro, conservando em suas mãos discursos que pode dizer a si mesmo em auxílio aos outros. Ao mesmo tempo em que uma técnica e ética do silêncio, da escuta, da leitura e da escrita são fundamentais, ao mestre cabe a atitude moral e ética, do procedimento técnico para transmitir o discurso verdadeiro, a quem ele precisa para constituir-se a si mesmo, na relação com os outros, atingindo dessa forma uma coerência entre o que se diz e o que se faz.

²⁵ Parrhesia é a abertura do coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente. Noção, repito, a ser elaborada, mas que, sem dúvida, foi para os epicuristas, junto com a de amizade, uma das condições, um dos princípios éticos fundamentais da direção (FOUCAULT, 2014, p. 124).

No movimento tensional da gestão entre governar e ser governado, através da relação mestre-discípulo, a espiritualidade materializa-se enquanto matrizes de ação e vem em socorro ao sujeito em situações concretas, como uma equipagem, uma armadura, para as vicissitudes da vida. Desta forma, aquele que governa precisa ser também o mestre da verdade quando assume uma atitude ascética²⁶, daquilo que os gregos denominam de parrhesía. Etimologicamente tal conceito significa “a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, de maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer” (FOUCAULT, 2014, p. 334), porque é útil e porque é verdadeiro. Assim, a parrhesia assume uma qualificação ética do sujeito falante na sua relação com aqueles que escutam.

Recuperando o Diálogo de Alcibíades, Sócrates é qualificado como parrhesiasta, pois era aquele que apresentava uma harmonia corajosa em seus discursos, entre a liberdade da palavra, a franqueza do falar e sua sinceridade, ao passo que o que exteriorizava como verdade estava em acordo com o que vivia, o mestre da coerência entre o que diz e o que faz. Não se trata necessariamente de uma educação para governar, mas para conduzir a própria vida, através de um domínio da formação pessoal, como uma práxis permanente, entre a ação, reflexão e ação, numa busca coerente entre o dizer e o fazer. Assim, para Foucault (2014, p.171) “não podemos ter acesso à verdade se não mudamos nosso modo de ser”. Igualmente quando Alcibíades pratica o cuidado de si mediante a parrhesia ele está constituindo-se a si mesmo. O conhecimento de si é correlato ao sujeito da ação, aquele que ao transformar-se é capaz de mudar atitudes, onde a maneira de viver transforma-se em objeto de cuidado. E Sócrates, por sua vez, apresenta-se como o mestre do cuidado e do franco falar.

O plano de fundo desta reflexão é a própria formação do sujeito, que apresenta função crítica e autoformativa, que ocorre através do trabalho insistente e vagaroso de si sobre si. Ou seja, o domínio de si é função primária do cuidado de si na medida em que transforma a formação humana em autoformação, na relação mestre-discípulo, a presença do mestre é decisiva para que isso se concretize.

Para Rossetto, a relação paradoxal entre mestre e discípulo precisa ser bem compreendida para que ambos sejam autores de sua própria formação, pois:

²⁶ Askésis, em seu sentido etimológico grego está diretamente relacionado com atividade, exercício, treinamento e cuidado, com o qual se faz algo. No sentido originário grego de ascese já está presente a ideia central de ocupar-se consigo mesmo, no sentido do trabalho intenso do si mesmo visando seu autodomínio. Não se trata então só de uma atitude de pensamento, mas principalmente de modo da ação, do exercício que é feito sobre si mesmo visando alcançar algo que é dado pela própria ação. Portanto, ascese quer dizer isso: que é somente pela prática de si que o sujeito pode transformar sua vida aos moldes de uma estética da existência (DALBOSCO, 2019, p. 10)

O mestre do cuidado de si ocupa o lugar daquele que desperta e inquieta o discípulo de seu estado de estultícia para que ele possa, doravante, cuidar de si mesmo. Pois, o estulto, insistimos, não pode ser operador de sua própria transformação quando ignora que não sabe e, então, ao ser despertado e inquietado pelo mestre, passa a saber que não sabe. Antes, acreditava que sabia. Acreditava que, de fato, cuidava de si mesmo. Entretanto, o papel do mestre em desestabilizar aquele que pensava tudo saber e acreditava ser sábio, não pretende, ao perceber esse vazio de sabedoria, dar ao discípulo um corpus de conhecimentos suficiente para ocupa-lo [...]. A estultícia em Sócrates é mensurada pela ignorância do discípulo, porém, não ignorância de “saber de conhecimento”, mas ignorância de sua condição fantasiosa de sábio ou ausência de saber de espiritualidade, que não se adquire pela transmissão, mas pelo cultivo intenso de si mesmo (ROSSETTO, 2018, p. 123).

Doravante, cabe ao mestre o papel de operador da transformação, desacomodando e inquietando o discípulo de sua própria stultitia. Assim, a relação do mestre com o discípulo não se limita a uma mera reprodução de ações ou imitação ao que o mestre realiza, mas a formação através do cuidado implica que romper com o que está estabelecido, no próprio processo de cuidar do outro implica numa autoformação do mestre, aquele que cuidando de si exige, em certa medida, que ele também cuide do outro, contribuindo para que o outro também forme a si mesmo.

Assim sendo, é possível vislumbrar, a partir das construções teóricas do capítulo, de que o governo de si não ocorre sozinho. O bom governo depende, em grande medida, da presença do outro, e do bom governo de si para poder governar os outros. Só poderá governar, conduzir eticamente a ação dos outros, aquele que for capaz de cuidar de sua própria ação. Nesse sentido a formação, ancorada em procedimentos éticos, provoca a transformação dos sujeitos envolvidos que, através do diálogo pode articular o trabalho de si sobre si, na presença do outro.

Ora, não seria possível pensar qualquer prática de gestão ou de formação sem a presença do outro. Neste sentido, “conviver com o mestre é ligar-se à uma comunidade de experiência, à uma multidão de possíveis para a experiência do ser e do estar com os outros e consigo mesmo no mundo” (CARVALHO, 2014, p. 9).

2.5 O gestor como mestre

Refletindo sobre o quadro educacional contemporâneo, penso que precisamos de um choque de realidade entre os seres humanos e a própria realidade: vivemos momentos de grande tensão e surpresa no Brasil em que jamais pensávamos chegar ao ponto que nos encontramos. Vivenciamos uma relação intrínseca entre a economia e a educação, numa economização de

tudo, com a mercadorização da vida e da educação, em especial. Vivemos num mundo feio, agressivo e violento.

Diante deste contexto, defendo a tese de que precisamos encontrar o caminho para garantir a liberdade e a autonomia humana frente ao sistema econômico que se torna cada vez mais invasivo e dominante. O cenário que vivemos, especialmente no momento político atual, é o de um profundo conflito entre a formação do ser humano autônomo e livre e de outro, a racionalidade sistêmica que ameaça integrar as pessoas em sua lógica, tornando-as parte de sua mecânica. O sistema impõe, embora indiretamente, formas de domesticação intelectual e ética, visando à aceitação de certas práticas sociais que se encontram na tensão entre o que é e o que deveria ser - entre o ser humano e a sociedade.

O sistema educacional brasileiro encontra-se imerso num dilema empobrecedor e em uma perspectiva futura de luta entre o modelo idealista libertário e o sistema mercantilista subserviente aos interesses econômicos. Ainda que até hoje sigam vivos e relevantes, nos debates sobre a educação, os ideais humanistas da *Bildung*, atualmente a elaboração de qualquer projeto pedagógico não pode dispensar da realidade contemporânea marcada pela correlação entre a educação humanista e uma educação vinculada ao valor econômico mercantilista.

É preciso atentar para a complexidade da realidade social, pois para grande parte da população, essas tendências se sobrepõem e se entrelaçam num cenário de conservação e inovação característica de uma sociedade complexa e multifacetada, em que a tradição e a inovação ora se distinguem e conflitam, ora se aproximam e se imbricam. No todo, é um cenário geracional, cultural, ético e político.

Esta é uma realidade que não afeta apenas a educação. A forma de constituição e formação dos indivíduos também segue a lógica do mercado, através da racionalização técnica de sua relação consigo mesmo, ele passa a ser empreendedor de si mesmo para merecer as recompensas e o sucesso profissional e social que o sistema oferece aos que atendem e assumem as exigências de desempenho, responsabilidade e previsibilidade individuais. Disso decorre que o valor do indivíduo não depende mais somente, por exemplo, da formação escolar mensurável pelos atestados e diplomas que ostenta, mas pelo valor e uso potencial de lucro de sua força de trabalho. Este é o valor que os seres humanos têm na sua força de trabalho. Tal mudança interfere de maneira profunda no ser humano enquanto sujeito ético, a ser respeitado enquanto tal com direito à integração relacional, inclusive na empresa com os outros. Sua dignidade e reconhecimento humano já não dependem de posturas humanas responsáveis e respeitadas com relação ao outro, mas de seu empenho e desempenho técnico profissional e, sobretudo, eficiente no mundo concorrencial.

Neste contexto, pensemos nas relações humanas no âmbito da escola e das relações que o gestor exerce com os demais sujeitos constituintes da comunidade escolar. Pela lógica do mercado e dos processos técnicos administrativos que adentram a gestão escolar, propor o exercício da gestão através das relações pessoais, coloca-se como um grande desafio, à contramão da história. A gestão como uma ação, que propõe o exercício formativo, onde as pessoas saem modificadas, transformadas pelo processo de autoformação permanente.

Nesta perspectiva, propomos a reflexão da figura do gestor, como mestre, como aquele que é capaz de cuidar de si, aquele que domina a si mesmo como sujeito, numa exigente posição ativa sobre si mesmo, vislumbrando a autoformação, através de práticas de espiritualização, na indispensável tarefa do cuidado de si. Ainda neste sentido, pensamos a figura do mestre gestor como aquele que deve proporcionar uma relação pedagógica, a partir das relações de poder, “onde o sujeito faça uso da sua liberdade, pois ao exercitá-la sobre si mesmo passa, enquanto mecanismo de autoformação, a exercer domínio sobre si para não deixar-se dominar pelas práticas coercitivas” (ROSSETTO, 2018, p. 125). Desta forma, o mestre gestor precisa considerar tanto a sua condição humana quanto a do discípulo, isto é, dominar a si mesmo requer controlar os seus impulsos, desejos, vontades e paixões.

Esta questão considera o próprio processo de formação, como processo autoformador, na presença constante do outro, no domínio de si para poder cuidar o outro. Desta forma, não cabe ao mestre gestor ser escravo de suas próprias vontades, em ser dominado por seus próprios desejos, mas cabe, ao contrário, ser capaz de exercer o seu cuidado, como primeira condição, para poder exercer o ofício de também cuidar e assim governar o outro, em prol de práticas de liberdade do próprio discípulo. O exercício da gestão não se limita a um encaminhamento de regras administrativas, mas é uma ação de produzir aquilo de onde e com o qual as pessoas saem modificadas.

A partir dessas reflexões, podemos trazer a figura de Sócrates e Sêneca e nos questionarmos em que sentido eles foram mestres gestores?

Começemos pela figura de Sócrates. O seu sentido e a sua grandeza são inegáveis para a filosofia. Sócrates trazia à reflexão temas existenciais, acerca da ética, do conhecimento, da verdade, do modo de vida. A sua vivacidade mostra-se em evidência na sua postura intelectual. É nele que buscamos a figura de mestre. Por outro lado, temos através de seu diálogo com Alcibíades, um discípulo que não se preocupa com sua formação, que não ouve os conselhos do mestre, não os compreende, tão sequer quer compreendê-los, pois não se dá conta que algo ignora. A preocupação de Sócrates era levar as pessoas à sabedoria e a prática do bem por meio do autoconhecimento, colocando a filosofia a serviço da formação humana.

A figura de Sêneca, interessa-nos olhar enquanto filósofo, enquanto modo de vida. A filosofia não era entendida apenas como discurso filosófico, mas como arte de viver, ou seja, como exercício espiritual. Como uma escolha de vida pois caracterizava o modo pelo qual se queria viver. Uma forma de ser no mundo e de que forma se orienta a partir dele. Uma orientação que exige uma transformação, uma metamorfose de si mesmo. A preocupação de Sêneca, desta forma, não era ensinar filosofia, mas vivenciá-la, através de diferentes exercícios formativos que se colocavam a disposição.

Neste sentido, os exercícios espirituais não se baseavam em procedimentos técnicos ou preceitos descritos em uma cartilha, mas sim em uma atividade, um trabalho sobre si mesmo, que podemos chamar de ascese de si. Desta forma, Sêneca mostrava uma sabedoria de vida, uma espiritualidade, uma disciplina de vida. Através da meditação e da escrita, Sêneca desenvolvia exercícios de autoconhecimento, guiado pelo agir virtuoso.

Neste pequeno recorte histórico, trouxemos a figura de dois grandes mestres que ao longo de exercícios espirituais mostraram a ideia corretiva/formativa da vida. Através destas duas figuras de mestre, podemos também pensar a perspectiva do gestor como aquele que também é mestre, ao conduzir e orientar seus discípulos ao cuidado de si na relação ética e virtuosa com os outros.

CAPÍTULO III

3 DIMENSÃO EXPERIMENTAL DA AUTOFORMAÇÃO DA GESTÃO: A PRÁTICA DE SI DO MESTRE GESTOR

3.1 Introdução

Este último e decisivo capítulo pretende retomar o núcleo do problema de pesquisa apresentado inicialmente, que se refere fundamentalmente ao processo de autoformação do mestre-gestor. Tomamos por base a reconstrução da experiência formativa na gestão, já desenvolvida no primeiro capítulo, ancorada pela reconstrução teórica das noções de cuidado de si e de espiritualidade em Foucault, apresentada conceitualmente no segundo capítulo.

Assim, demonstramos que o vínculo estreito entre a espiritualidade e o cuidado de si é constituinte de uma forma de vida que impacta diretamente na constituição do mestre-gestor, uma vez que, ao governar bem a si mesmo, tornar-se-á bom governante dos outros. Essa relação entre si mesmo e o outro é, portanto, nuclear para a compreensão do cuidado de si enquanto exercício espiritual no sentido ético. Adiante passamos a resgatar a experiência formativa relatada e se esse processo ocorreu ou não, bem como suas consequências para o bom governo de si e dos outros.

O cuidado, como postura formativa, é força transformadora do ato de gestão em experiência de autoformação, o que só é possível com a presença do outro. Por conseguinte, podemos levantar as seguintes questões para nortear nossas reflexões: como a noção do cuidado de si auxilia na compreensão da experiência formativa, especificamente a partir das práticas de gestão? Onde repousa a potencialidade formativa do cuidado socrático na forma como Foucault o interpreta? Em que medida essas noções filosóficas contribuem para se fazer uma autocrítica formativa da própria experiência de gestão?

Nosso desafio, neste capítulo, é demonstrar de que maneira o gestor pode constituir-se em um mestre do cuidado de si, o qual chamamos, aqui, de mestre-gestor. E, nesse sentido, procuramos demarcar como a noção de espiritualidade e suas implicações são decisivas para a constituição deste modelo paradigmático de gestor. Deste modo, ao dialogar com minha experiência na gestão, apontamos limites e desafios encontrados a partir da escrita de si mesmo, entendida como um exercício espiritual que faz pensar eticamente o papel do gestor e de como ele conduz suas ações na medida em que reflete e escreve sobre sua própria experiência.

3.2 A gestão escolar e a espiritualidade

Estar diante da própria história de vida, por meio da escrita, nos permite captar o modo com que nos transformamos. Narrar a própria história possibilita colocar em evidência a maneira como mobilizamos nossos conhecimentos, esforços, valores e energias de modo a dar forma à própria identidade, num diálogo vivo com os seus contextos. Essa relação entre o sujeito e sua própria verdade, coloca-se como condição indispensável para a autoconstituição do si mesmo através de sua experiência.

A espiritualidade, princípio formativo permanente, tem como núcleo filosófico fundante uma postura intelectual que se traduz em forma de vida, ou, de revés, uma forma de vida que se traduz em postura intelectual. Isso significa que os processos cognitivos de aquisição de conhecimentos, por si mesmos, não são suficientes para que o sujeito possa se transformar eticamente, pois, se assim fosse, apenas passaríamos da condição de um sujeito que não sabe para a condição de um sujeito que sabe. O processo formativo enquanto cuidado de si exige mais que essa transformação epistemológica e/ou cognitiva, implica sim em uma transformação ética do si mesmo. A verdade, neste sentido, oriunda do exercício cuidadoso de si sobre si, perde absolutamente seu sentido quando não atua sobre o próprio sujeito, ou melhor ainda, quando o sujeito não se deixa afetar existencialmente por este saber.

O cuidado de si, torna-se, então, um modo prático de vida, ou seja, uma conduta coerente entre o que se diz e o que se faz, através de um trabalho exigente de si sobre si mesmo. Compreender a formação humana como cuidado de si, assume função primordial quanto à constituição do sujeito capaz de dar sentido às suas escolhas. O cuidado de si, torna-se assim, uma definição de grande vitalidade formativa, pois sugere um enfrentamento de si para consigo mesmo. Dessa forma, o cuidado de si pode compreender-se em suas “[...] funções de luta, de crítica e de terapia” (CANDIOTTO, 2010, p. 130), através da relação com o outro e não como uma atividade de interiorização, onde ocupar-se consigo significa ser um sujeito de relações, de atitudes, de ações e de comportamentos. Assim, a luta, a crítica e a terapia passam a ser pontos característicos da constituição do sujeito de ação, com embates permanentes e árduos diante dos acontecimentos e provações da vida, exigindo um papel de correção, de mudança de atitudes e de postura, que conjugam saberes necessários para o próprio cuidado de si, como um escudo protetor, como armas adequadas que o sujeito precisa dispor para suportar as agruras da vida.

A verdade de si mesmo é possível somente à medida em que o sujeito consegue acessar o seu próprio “si mesmo”. Entretanto, é importante reafirmarmos que, “para que a prática de si

alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável” (Foucault, 2014, p. 115). Assim, configura-se o papel do mestre como aquele capaz de dizer a verdade, uma vez assumindo a postura parrhesiástica que lhe cabe, de franco falar diante do *stultus*, pois ele é “[...] mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (idem, p.117). Todavia, como nos mostra Sócrates, não somente dizer a verdade é a função do mestre, como também proporcionar que o outro produza a sua própria verdade.

Nesta perspectiva, a prática de escrita assume uma função própria da prática de liberdade, como um indivíduo que fala, pensa, vive e trabalha, levando em conta as construções subjetivas e formativas realizadas nesta experiência e refletidas a partir dos conceitos foucaultianos, assumindo a profunda alteração que tais discussões elaboram e o quanto elas nos permitem pensar, de outras formas, temas da educação e, para além dela, a nós mesmos. Assim, a prática da escrita assume essa função de prática da liberdade porque permite rever, reconstruir e transformar a atuação do sujeito graças a retomada de sua própria história. Esse é um exercício de pura autonomia, que permite criar as condições para que a liberdade seja vivida o mais plenamente possível, como um jogo de verdade, num exercício ascético “de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2017, p. 259). Trata-se, portanto, de uma prática de liberdade como condição da ética, de forma refletida e assumida pela liberdade, como uma maneira de ser e de conduzir. Ocupar-se de si mesmo através da escrita passa a ser compreendido como um exercício ético de prática da própria liberdade dos sujeitos que exige um trabalho ininterrupto sobre si mesmo.

Vivemos um tempo em que nossa experiência parece ainda mais empobrecida e limitada, num momento histórico de carência de processos de subjetivação que conduzam a práticas de liberação e de liberdade ética do sujeito. Por isso, pensar a experiência numa perspectiva da espiritualidade, com ênfase na relação coletiva, equilibrando o cotidiano escolar e as relações da dimensão humana, onde a gestão foge da prática das leis, das políticas públicas de concepção do Estado atual, torna-se um tema fecundo e urgente.

Tratamos, então, de pensar a experiência da gestão, distanciando-se de regras, conceitos e leis universais, gerenciais e técnicas²⁷, buscando, por outro lado, encontrar na experiência da gestão o que é da ordem do acontecimento, da tentativa. A ambivalência, o incerto, o imprevisto deixam de ser ameaçadores e passam a configurar nos desafios próprios do contexto de gestão, o que exige do mestre-gestor uma (re)significação para novos (re)começos. Esta experiência

²⁷ Referimo-nos, aqui, às metas, indicadores e resultados a que os gestores são submetidos cotidianamente a atingir.

foge, então, da ordem do previsível e do previamente estabelecido para ser assumida como acontecimento, ruptura e originalidade.

Ao mesmo tempo em que a gestão escolar é este espaço de tentativas e de criatividade, é, por outro lado, um ambiente em que os gestados esperam uma ação equânime, padronizada e regrada. Encontramos aí um grande paradoxo, pois confrontamos os conflitos humanos e sua absoluta espontaneidade com uma postura decisória normatizada. A norma, estática e universal, desconhece a singularidade do comportamento, da ação e da reação humana. Para além das regras gerenciais que podem sustentar a posição do gestor, o mestre-gestor ampara-se em outros critérios, em outros princípios de gestão capazes de mediar as relações de poder estabelecidas entre quem governa e quem é governado.

Desse modo, a ação do gestor, por muitas vezes, encontra-se limitada, pois, por um lado, precisa fazer cumprir as políticas estabelecidas pela mantenedora e, por outro, os governados também esperam uma postura efetiva do gestor. Assim, o mestre-gestor desempenha papel fundamental para mostrar aos seus “discípulos” a necessidade de servir-se de si mesmo para relacionar-se com o mundo. Ou seja, nesta perspectiva, a gestão exige dos sujeitos envolvidos um comportamento e uma ação que busque um enfrentamento árduo e penoso também sobre as suas próprias condutas. O diálogo paciente e a escuta ativa mostram-se elementos essenciais nesse processo. A ação não está no campo só do gestor, o gestado também precisa sentir-se encorajado e envolvido neste processo. É fundamental, nesta reflexão, levar em consideração o papel imprescindível que assume o mestre-gestor ao mostrar aos discípulos “que depende somente dele o cuidado da alma”, e que esse cuidado não se baseia numa atividade de interiorização e de introspecção solitária e individualista, mas, eminentemente, do estabelecimento de relações. Percebemos a pedagogia emblemática estabelecida entre ambos, mestre-gestor e discípulo, denotando a articulação entre governo de si e governo dos outros.

Por conseguinte, este precisa ser o fio condutor da ação do mestre-gestor, aquele que problematiza insistentemente e incansavelmente os seus discípulos a cuidarem de sua alma, ou seja, de suas ações, atitudes e comportamentos, na coletividade, pois são essas relações que demonstrarão um bom governo e não a condução unívoca do gestor, como muitos acreditam. A possibilidade de liberdade compromete os sujeitos na ação, criando um espírito cooperativo no grupo. Portanto, os resultados obtidos a partir dessa forma de gestão, trazem efeitos nos sujeitos como partícipes do governo de si e dos outros, produzindo experiências democráticas e de subjetivação de suas verdades.

Essa forma de vida, construída de forma exigente e dolorosa, negando uma subordinação ou devoção à autoridade externa, mas traduzida por um trabalho de si para

consigo mesmo, através de um autoexame permanente de consciência, fez parte de todo um processo de formação e transformação consciente, individual e coletivo, com o auxílio e presença permanente de muitos “outros”, exercido através de diferentes exercícios que foram sendo incorporados ao modo de ser e de viver na gestão.

Precisou-se quebrar conceitos, paradigmas e muitas crenças construídas pela história vivida e incorporada ao longo de toda a formação familiar, cultural e acadêmica. A negação da presença autoritária, através da figura do gestor, foi um desafio constante durante toda essa experiência. A repetição de modelos e vivências eram permanentemente retomados, de forma subjetiva, na própria ação exercida no poder. A escuta sincera e de abertura ao outro foi fundamental para a compreensão de um novo modelo possível na gestão. Em processos democráticos não seria possível pensar ou aniquilar o pensamento coletivo para a condução de um trabalho ou de uma ação. O desafio maior estaria sempre posto: qual o limite para a participação, para a o diálogo, para a condução coletiva de espaços educacionais? E como transformar tudo isso em ações capazes de mobilizar, transformar e formar sujeitos?

As questões acima podem ser precisadas, do ponto de vista da gestão, da seguinte forma: Como pensar a gestão pela participação coletiva, não colocando na atividade, ou no governo ou em um soberano o poder supremo para a decisão? Como construir esse autodomínio para consigo mesmo, como condição para a liberdade? O ponto central estaria em resgatar este trabalho de si para consigo mesmo, como possibilidade primeira de autogoverno, realizada através de diferentes exercícios necessários para um bom governo dos outros, como por exemplo: a meditação pelas ações do dia, a leitura como fortaleza intelectual capaz de conduzir a boas ações e a escrita como forma reflexiva da própria ação. Assim, essa busca incansável pela temperança e pela moderação como forma de agir e como forma de vida só torna-se possível através de um preparo para um modo prático de vida através desses exercícios, como forma de elaboração, de cultivo de si, com autoexame crítico sobre si mesmo, para evitar a onipotência humana e o autoritarismo, num exercício ético permanente pela presença do outro.

O modelo gestor vivenciado em muitos momentos de minha formação, trazido fortemente pela conduta restrita da liberdade, da imaginação e da criatividade, a posturas antidemocráticas e autoritárias, por vezes também estabelecida pela conduta violenta e agressiva, onde a obediência se edificava mais pelo medo que pelo respeito e admiração, coibiram profundamente o espírito inventivo, criativo e reflexivo. Esse esforço foi necessário ao longo da própria experiência, como um exercício necessário para a prática da liberdade e da autonomia, na constituição de sujeito pensante, capaz de tomar as próprias decisões.

Retomando esse tempo de forma consciente, vejo o quanto de mim (profissional ativa, consciente de suas reivindicações de classe) deixou-se levar pela conduta administrativa, ativa de seu poder, esquecendo o próprio fazer da profissão docente. O quanto se esquece de quem se é quando nos deixamos conduzir pelo “fluxo da correnteza” ou “à mercê de todos os ventos”. Quantas vezes lembro de deixar para depois a leitura de um texto, de um livro, o tempo livre para o próprio exercício do pensamento: “deixa aqui guardado, mais tarde vou ter tempo”. E esse tempo, demorou muito para chegar. E nesse fazer automático, comandado pelas próprias condutas que o exercício da gestão nos coloca, fui convidada, inconscientemente e por vezes conscientemente, a agir rapidamente, a pensar automaticamente e ter sempre as melhores respostas de forma perspicaz. Nesse modo dinâmico, autômato e rápido não há tempo para reflexão, nem para a escuta cuidadosa e nem para o diálogo necessários. O “piloto automático” liga e você vai sendo conduzido pela rapidez dos acontecimentos, porque este é outro tema importante para se pensar: a experiência da gestão escolar é uma brutalidade com o tempo e com o ser humano. As pessoas esperam do gestor agilidade e prontidão nos atendimentos e demandas, cada individualidade precisa ser resolvida pela sua própria vontade e com muita rapidez, você precisa olhar e atender a todos, mas ao mesmo tempo, não é muito olhado pelos outros, não é cuidado e, de certa forma, nem compreendido, afinal você está ali para exercer aquela função, que é atender prontamente. Em muitas vezes nos sentimos profundamente solitários!

A desespirtualização que experimentamos contemporaneamente, coloca em risco nossa forma de ser e agir, de viver e de conviver coletivamente. Assim, compreender a formação humana como cuidado de si torna-se ainda mais importante e urgente, já que o modelo atual vigente, coloca os sujeitos em modos complexos e diversificados da própria conduta da vida e do trabalho. A escola não foge destes modelos, inibindo seus sujeitos a exercer um saber de espiritualidade. Para Mühl (2016, p. 108), o excesso de racionalidade no mundo da vida, fazem surgir “[...] problemas do empobrecimento cultural, da perda de sentido, da crise de legitimação, da anomia, do colapso da tradição, da desintegração social, da falta de orientação, da alienação e das inúmeras psicopatologias que atingem os indivíduos na contemporaneidade”.

Nesta perspectiva trazida, esperamos do gestor conhecimentos técnicos e administrativos, saberes capazes de responder de forma imediata, com certezas e verdades absolutas os problemas da escola, sem considerar a multiplicidade de possibilidades, o compartilhamento de soluções e o valor ético-existencial dos sujeitos envolvidos. Compreendido à luz das exigências pragmáticas do cotidiano escolar e da burocracia exigida

pela gestão pública governamental, o gestor é levado a ignorar ou simplesmente esquecer a dimensão ético-existencial do governo de si e do governo dos outros.

Desta forma, resgatar a noção forte de espiritualidade como modo de vida, sustentada por exercícios práticos de cuidado de si, que podemos realizar individualmente ou coletivamente, especialmente na função de gestor, pode nos descortinar de um universo cultural crítico diferente, de forma a se opor a modos de vida tão cruéis que vivenciamos atualmente. Este laço entre o autogoverno e um autoexame de si mesmo, auxiliam na construção da capacidade de julgar por conta própria nossas condutas, nos trazendo essa fortaleza interior, como forma de resistência à dominação, à escravidão e a favor da liberdade.

A espiritualidade passa a ter importância fundamental no processo de transformação e autoformação, como campo de interrogação e busca, capaz de definir o destino e a forma de vida que queremos levar: ser levado à mercê de todos os ventos ou interrogar sobre o que é verdadeiro ou falso, permitindo ter acesso à verdade? Estamos dispostos a pagar este preço? Levar a sério a própria vida como um exercício inesgotável a ser alcançado por toda a existência dos sujeitos em meio à uma sociedade altamente complexa?

Refletindo sobre esse modo de viver e as possibilidades de se alcançar tal liberdade, retomo a escrita trazida no início dessa dissertação em que retrata: “buscava a liberdade, a independência e novas formas de encontrar meu mundo. Tinha uma jornada intensa de trabalho e estudo.” Assim, a espiritualidade se mostra muito presente em formas de resistência alcançadas através de um esforço intelectual, por vezes solitário, outras coletivos, mas nunca abandonado ao longo dessa caminhada.

Esse é o exercício espiritual de excelência, o autoexame da experiência neste período da gestão, a espiritualidade entendida como um exercício ascético importante para a própria construção subjetiva. Portanto, ao retomar meu percurso como ser humano e gestor à luz do cuidado de si e da espiritualidade, sou levada ao autoexame de minha própria prática educacional e de vida, buscando descobrir com mais profundidade quem sou, onde vivo, com quem vivo e o que almejamos, enquanto coletividade que por meio de suas práticas sociais, culturais e especificamente educacionais busca dar sentido para o que faz e deixa de fazer.

3.3 O exercício de si do mestre gestor

A espiritualidade deve ser tomada como uma experiência da prática de si, a partir de como cada sujeito se constituiu ao longo da reconstrução de sua história, colocando a própria experiência em reflexão. Deste modo, trago a experiência vivida na gestão, como um exercício

espiritual foucaultiano vigoroso, potente e formativo, capaz da realização de um autoexame da prática, identificando pontos positivos e negativos no decorrer desta experiência. Reconhecer nossas falhas e nossos acertos através de uma autocrítica, onde a escrita exerce um papel fundamental como exercício espiritual importante na construção do mestre-gestor, é uma de nossas tarefas agora.

Até o momento, fizemos uso da base conceitual de Foucault para uma compreensão de temas importantes que alicerçam a formação do mestre-gestor, como um exercício espiritual de si mesmo imprescindível para que a autoformação ocorra, colocando a própria experiência em reflexão, em especial atenção, ao processo formativo na gestão escolar.

Ao analisar esta trajetória de experiência na gestão, trazemos alguns pontos que marcaram negativamente e positivamente esta experiência, e também o quanto cada um foi importante na construção daquilo que se constitui ao longo da história.

Primeiramente, traremos alguns aspectos que marcaram negativamente esta trajetória, ou talvez, que se mostraram como dificuldades ao longo dessa experiência e que, por muitas vezes, foram difíceis de resolver, ou ainda, que exauriam as forças e as esperanças neste exercício. De certo modo, por muitas vezes estas dificuldades trouxeram um sentimento de desistência, de impotência, como uma impossibilidade de realizar uma gestão capaz de formar e transformar.

Iniciamos pela tomada de decisão contínua, uma das maiores dificuldades e desafios enfrentados. Não pelo fato de ter que decidir, mas pela forma como deveria conduzi-la e dos próprios resultados que essas decisões acarretariam. Não há respostas imediatas, o tempo todo, para perguntas e problemas de difícil resolução, pois exigem tempo, reflexão, discussão coletiva, análise de contexto, debate com pessoas envolvidas, reflexão sobre as normas estabelecidas, legislação vigente, processos administrativos e visões de mundo diferentes. Uma experiência vivida neste sentido e que pode ilustrar aquilo que desejamos trazer à reflexão neste momento, foi a decisão sobre a adesão ou não a um processo de greve que ocorreu em 2008. Tínhamos assumido a direção a pouco tempo, era a primeira experiência de gestora na condução de uma greve e com opiniões diversas no grupo com relação a adesão. Neste movimento tenso, difícil, de discordâncias, pensamos em conduzir o processo de forma livre, cada professor/funcionário poderia escolher a sua forma de adesão. Processo democrático? Libertador? Justo? Respondo: foi uma das piores experiências que tivemos com relação a greve. Faltou diálogo, acordos de grupo, respeito com as opiniões diferentes. Houve cobrança, julgamento, mal-entendidos, olhares repreensivos, falas ofensivas. Não conseguimos conduzir o processo de forma ética e construtiva. A cada novo movimento de greve que ocorre,

retomamos a experiência enquanto grupo, do quanto foi traumática e difícil, para não a repetirmos novamente. Essa memória ficou viva e marcada na trajetória de cada um, como uma grande aprendizagem. Não existem receitas prontas para dirigir uma conduta na gestão educacional, ela precisa ser permeada por vários exercícios formativos que auxiliarão a própria decisão e essas respostas serão encontradas somente no diálogo construtivo.

Hoje, vivenciando novamente o movimento de greve na gestão, retorno a essas memórias e acredito ter crescido muito com todas as experiências vividas. A possibilidade de compreender este contexto atual, ancorada em tantos estudos, escritas e leituras, são “armaduras” capazes de me fazer enxergar mais longe e de forma mais tranquila. A condução das ações na coletividade, permeada pelo diálogo e respeito, traz uma fortaleza interior e legítima capaz de guiar como mestre aqueles que esperam de mim um posicionamento, uma condução. Estamos em meio a um movimento tenso, mas muito fortalecido pelo grupo, através do diálogo, da união de forças, da coletividade, do debate respeitoso, de decisões coletivas, com espaço para todas as vozes, mas muito seguros de nosso caminho. Esse é nosso maior ganho nessa greve, que abarca nossos sentimentos de dignidade e unidade, de força e de luta. Conseguimos decidir por uma condução democrática e de respeito, e isso só foi possível pelo amadurecimento de todo o grupo e pela serenidade e tranquilidade na direção do movimento.

Olhar para as próprias ações – mediadas pela presença do outro, na conduta parrhesiasta, pela busca coerente entre o dizer e o fazer, no cuidado de si como atitude, levando à ação - se tornou aprendizagem significativa para a construção do mestre-gestor. A ocupação da alma enquanto sujeito da ação, como aquele que cuida e age de forma ética; jamais poderemos ter acesso a verdade se não mudarmos nosso ser! Nesse sentido, a própria noção de verdade se constrói como acesso e não como fim, importando sobremaneira o modo como se percorre o caminho e as transformações individuais e coletiva que o percorrer provoca.

Outro aspecto a ser observado é a dificuldade em constituir um grupo, ou alterar integrantes quando isso se faz necessário. Como identificar as capacidades de cada um para a incorporação ao grupo? De que forma integrar novos sujeitos ao grupo gestor respeitando as diferenças de cada um? Como compreender e respeitar o ritmo de cada sujeito ao conduzir as ações? Como construí-las democraticamente no grupo gestor?

A experiência vivida neste aspecto evidenciou a potencialidade da formação do grupo através de pequenas ações de empatia e muito estudo coletivo. As primeiras experiências de constituição de grupo, desafiaram a mudanças de ações e a própria forma como cada integrante era escolhido ou incluído. As diferentes opiniões são fundamentais para a existência da democracia, porém, faz-se necessário ter clareza e entendimento de muitos conceitos

educacionais que traduzem nosso trabalho e que dão suporte à forma como conduzimos nossas ações pedagógicas. Neste sentido, edificamos ao longo dessa experiência, uma nova forma de constituição de grupo de trabalho, pelo fortalecimento das relações através de um novo *éthos* pedagógico: a amizade intelectual.

Buscamos ao longo de um ano letivo, em momentos diferentes, o estabelecimento de encontros para discussão, estudo e vigor coletivo. Reforçamos laços, trocamos opiniões, discutimos textos, autores e projetamos ações através de um planejamento cuidadoso e coletivo. Ouvimos pessoas, debatemos ideias, construímos fortalezas! Este se tornou um vínculo importante para o conjunto e, de certa forma, um combustível necessário para o trabalho árduo, exaustivo e de desgaste emocional no campo da gestão escolar. Nos despedimos de muitas pessoas neste caminho, algumas com mais facilidade, outras com muita dificuldade, por pedido voluntário de saída, por aposentadoria e pela morte de uma colega... difícil, doloroso! Como substituir sujeitos na convivência e no grupo? Como encontrar sentido na ausência-presença de colegas?

A postura ética diante das situações, como o mestre da coerência entre o que se diz e o que se faz, apresenta-se como um dos elementos fundamentais na gestão e permeia as ações cotidianas. Governar e governar-se, duas atitudes indissociáveis na relação pedagógica e na postura do mestre-gestor. Governar-se nas atitudes como alguém que cuida de si mesmo para derivar desse cuidado a sabedoria necessária para poder governar bem os outros. Retomar o cuidado de si como ascese, como um espaço que precisa ser ocupado entre o que se é e o que se deseja ser. O mestre-gestor é capaz de desenvolver um árduo trabalho de si sobre si mesmo, num exercício de autocrítica permanente, com potencial formador e transformador, tratando-se mais de corrigir do que de instruir e, dessa forma, a presença do outro é indispensável nesta prática.

O cuidado de si era desconhecido por mim no início da gestão, praticava-o em parte, intuitivamente, sem ter consciência, por isso, sem poder levá-lo adiante com força e intensidade. Ele não ocorria com mais consequência porque não conseguia enxergar extensão e profundidade. As tarefas administrativas eram tomadas pelo maior tempo da gestão, num movimento frenético que me movia e empolgava-me, não me permitindo a esse tempo do cuidado. O frenesi era meu combustível e, assim, não havia muito tempo para falas longas, escuta cuidadosa, silêncio interior para autorreflexão, ou leituras necessárias. Tarefas, eventos, reuniões, atendimento de pedidos e demandas do município e empresas, preenchimento de documentos, elevação de índices representavam a incumbência de uma gestão técnico-burocrática eficiente e exaustiva. Inserida neste contexto, não era capaz de transformar a

dificuldade num exercício formativo de si mesmo, como um mestre que constrói o seu saber sobre a espiritualidade, colocando a própria experiência em reflexão.

Aliado a isso, as políticas educacionais do início da gestão não proporcionavam momentos de formação, com nenhum fomento ao estudo, essa foi uma prática governamental posterior, guiada por um governo mais democrático, inclusivo e altamente formativo no campo educacional. Desse modo, se o gestor não possuir base intelectual sólida, influencia-se facilmente pelas demandas empresariais apresentadas pelas políticas de Estado e que ganham força cada vez mais. Sob este aspecto, as práticas pedagógicas e de gestão repensadas à luz do cuidado de si fortalecem-se no sentido de fazer resistência ao gerenciamento empresarial que toma conta das instituições formais de ensino, especialmente, da escola (DALBOSCO, 2019). O enfrentamento de grupos de resistência, o descaso com o fazer pedagógico, a irresponsabilidade, a falta de pertencimento, as inúmeras desculpas de professores e funcionários para o exercício ético de seu trabalho, a ausência em reuniões pedagógicas, formações e planejamentos, foram aspectos negativos da gestão que, de certa forma, impediram um trabalho mais coletivo, sério e comprometido com uma formação humana integral. Mobilizar sujeitos ao estudo é uma tarefa grandiosa que possui ritmos, tempos e formas diferentes de acontecer. Não pode ser empecilho de ação, precisa ser força propulsora de mudanças, com a paciência pedagógica que o mestre-gestor necessita constantemente, através de uma transformação do modo de ser do sujeito por ele mesmo.

Neste sentido, o Grupo de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si²⁸, nos auxiliou a pensar a figura paradigmática do mestre, exposta aqui como mestre-gestor, na conduta ética do seu ser e fazer, usando a metáfora da pilotagem de Foucault:

A figura do mestre é paradigmática aqui. O mestre não no sentido de que ele sabe tudo. Mas o mestre, que pela sua condição de existência, quer seja pelo aprendizado que ele soube fazer de toda a experiência que ele teve como também pela capacidade de domínio de conhecimento e de saber, inclusive no sentido teórico, ele tem a legitimidade da pilotagem. Mas afinal, qual é a legitimidade do piloto? O que dá credibilidade, confiança ao piloto? A população do navio acredita que ele fará todo o esforço para conduzir. O piloto tem uma técnica superior do que os outros assim como o mestre. O mestre já adquiriu uma condição que o coloca na situação diferenciada, senão ele não é mestre (GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI, 2017, p. 183).

O mestre-gestor, por meio do falar franco e sincero, cuida do discípulo como condição necessária ao próprio autocuidado. Sem isso, não pode cuidar de si mesmo. Neste contexto, o

²⁸ Este grupo de pesquisas, iniciado ainda em 2014, é coordenado pelo Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco e vinculado à Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação/UPF.

mestre-gestor atua por meio da parrhesia, sobre o amor próprio do discípulo, como necessidade de recorrer a um outro para curar as suas próprias paixões e erros. Do mesmo modo, no exercício da gestão, o falar franco e verdadeiro encontra-se como um grande desafio. Como realizar intervenções necessárias com colegas sem feri-los ou magoá-los? Da mesma forma, podemos inverter a pergunta: como receber as críticas pelo trabalho realizado? Precisamos refletir sobre essas questões, a partir de alguns aspectos: primeiramente, a presença de um gestor, na figura de um mestre-gestor, como uma necessidade de estrutura, pois não se pode fazer nada sem a presença do outro, para que as ações não sejam simplesmente como a cada um convém. Daí emerge a presença do mestre-gestor, como aquele que orienta e conduz o discípulo a enfrentar seus próprios erros.

Segundo aspecto importante é a própria postura do mestre, daquele que conduz, aquele a quem é depositada a confiança, que através da parrhesia, ou seja, o exercício do falar franco, da sinceridade, com atenção particular aos sujeitos e para o estado ou condição em que se encontram, com perspicácia para o momento certo a quem ele fala, capaz de conduzir e orientar as ações do discípulo, ou do grupo. Neste exercício o próprio mestre cuida do seu cuidado, que ao pensar o que diz, precisa que sua linguagem esteja de acordo com sua conduta.

Assim, a crítica exerce um papel formativo importante, usada como um meio, um devir para a verdade, como algo constitutivo para a atitude, para a ação, como uma prática de vida e de construção do sujeito. Para Butler (2002, p. 163), “a crítica é a prática que requer uma determinada dose de paciência”, como uma forma de reflexão vagarosa, como uma prática em que colocamos em questão os limites de nossos modos de conhecimento mais certos, como um permanente estranhamento, necessário aos sujeitos.

A partir da espiritualidade foucaultiana foi possível também realizar um autoexame e identificar aspectos positivos na experiência da gestão, que demarcaram momentos de aprendizado, crescimento e maturidade, possibilitando um amadurecimento e tranquilidade para as decisões na conduta do trabalho e da própria vida.

Um destes exemplos é o grupo de formação construído pela escola ao longo da história, tornando-se uma das características mais marcantes e positivas dessa instituição. O vínculo estabelecido através das relações de estudo, debates e reflexões constituem um aspecto importante e profundo na experiência da gestão, pois estabeleceu forte conexão de cumplicidade entre os sujeitos, suscitando respeito e diálogo solidário.

A leitura, a escrita e o estudo – atividades rotineiras do grupo de formação – assumem, assim, um papel fundamental na formação e transformação dos sujeitos, uma vez que essa postura exigente de saber demanda de cada um, dedicação, escuta, diálogo e pertencimento na

relação consigo mesmo e com os outros. Esses exercícios, no interior da escola, produzem uma cultura para o autoexame, pois os sujeitos passam a produzir transferências de saberes a partir de suas próprias experiências, subjugando sua acomodação e resistência interior à cultura da acomodação. O professor, o gestor e o mestre, assumem assim, um papel formativo enquanto governante intelectual, papel indispensável na formação de novas gerações, compreendida na perspectiva da educação como modo promissor de formação do si mesmo, constituído por diferentes exercícios, implicando um forte vínculo nas relações entre mestre-gestor e discípulo.

O exercício cuidadoso, paciente e exigente do cultivo intelectual – aspecto admitido pelo grupo de formação – apresenta-se como uma das maiores fortalezas da escola, pois traz como ponto central a formação humana no sentido mais amplo, exercitando o ócio estudioso, indispensável à construção de formas éticas de vidas autônomas e solidárias, a contramão dos modos contemporâneos de pensar a escola e o papel do professor, em relações sociais capitalistas, dominada pelo neoliberalismo. Para Dardot e Laval (2017, p. 11), “o capitalismo continua a desenvolver sua lógica implacável, mesmo demonstrando dia após dia uma temível incapacidade de dar a mínima solução às crises e aos desastres que ele próprio engendra”. A escola e a educação, não passam ilesas neste contexto de crises geradas pelo sistema econômico, dominando muitas vezes, suas relações, sua conduta e seus processos educativos.

O mestre-gestor exerce, neste sentido, o papel de guia espiritual, provocando seus discípulos a pensarem e refletirem por conta própria, a partir de sua experiência existencial. A escola, no papel do mestre-gestor, exerce um papel imprescindível contra o empobrecimento da educação escolar, que obstaculiza o papel de governante formador do professor, como figura vital para a formação humana das novas gerações. É contra esse enfraquecimento que a escola e o gestor precisam lutar, onde o espírito estudioso torna-se uma fortaleza interior capaz de auxiliar cada sujeito na tomada de decisões e no próprio trabalho docente.

O trabalho do mestre-gestor na perspectiva do ócio estudioso, permite a todos os sujeitos o domínio ampliado de competências baseadas nos aspectos éticos, estéticos e afetivos inerentes ao saber da experiência que sustenta o papel formativo de seus discípulos. Deste modo, o caráter espontâneo, criativo e afetivo do saber da experiência passa a ter um lugar de importância no trabalho desenvolvido pela escola. Os detalhes que colocamos em nossas ações, pequenos e cuidadosos podem trazer diferença ao clima de trabalho.

Nesta perspectiva, ao longo do trabalho na gestão, sempre planejamos cuidadosamente a acolhida aos alunos, pais, professores e funcionários: a organização do espaço, a mesa colorida e recheada de quitutes muitas vezes produzido pelo grupo da direção da escola ou arrecadado por colaboradores, amigos e familiares, a decoração do ambiente (toalhas, flores), a

limpeza do espaço, as frases pesquisadas cuidadosamente para que atendessem aos propósitos da atividade e da acolhida fixadas nas paredes e quadros, o planejamento estudado e descrito pelo grupo com divisão de tarefas objetivando sempre a condução do trabalho pedagógico em busca da formação humana integral, o cumprimento do horário através daquilo que era proposto previamente, o convite delicado e insistente aos convidados para as formações e atividades, a escolha carinhosa de cada mimo, muitas vezes confeccionado pelo próprio grupo, a escolha da mensagem inicial, a escolha das músicas e vídeos, nos manuscritos dos cartões na descrição de cada sujeito na sua individualidade, da valorização de todos (as), o agradecimento – são tantos detalhes que poderiam ser descritos e que talvez o leitor pense que são meros adereços, posso afirmar que fizeram e continuam fazendo toda a diferença em nosso trabalho.

Esses detalhes são gestos afetuosos que contribuem positivamente na atmosfera do grupo e do trabalho da escola, permitem a criação de um apreço de cada um para com o outro, possibilitando engajar todos (as) para a descoberta, através do estudo, da leitura e da discussão. Apesar da simplicidade descrita, não é um trabalho fácil, exige muito empenho, planejamento, criatividade, atenção e valor coletivo das ideias. Esses cuidados eram sempre observados para todas as atividades: formação pedagógica reunião de pais, início do ano letivo, reuniões com os diferentes grupos da escola (grêmios estudantil, integrantes do CPM e Conselho Escolar, funcionários, equipe diretiva, representantes de turmas), atividades festivas (jantar de aniversário, de encerramento, comemoração dia dos pais, mães, avós, estudantes, crianças), entre outras tantas atividades desenvolvidas pela escola cotidianamente.

Parecem desnecessários, inúteis, mas não são. Acolhem e valorizam todos os sujeitos que por aqui passam e tornam todos os saberes importantes no processo de aprendizagem e amadurecimento de cada um. Essa espiritualidade baseada no cuidado que se mostra no trato com as pequenas coisas, possibilita cada colega a desafiar-se a enfrentar o novo, o diferente, as opiniões diversas e a incorporar ações que mobilizem para a ética, a estética e formação. É na relação com os outros, na forma como agimos diante de nós mesmos, no estabelecimento ético da relação humana, no cuidado que colocamos em cada ação e no entendimento de que somos seres diferentes, que agimos diferente, que pensamos diferente e que amadurecemos em tempos diferentes, que nos construímos e nos formamos enquanto grupo. Assim, aprendemos a valorizar as pequenas ações que fazem a grande diferença na formação de seres humanos, que convivem cotidianamente no mesmo espaço buscando ações comuns de melhoria na qualidade da educação pública, como espaço ímpar de respeito, democracia e cidadania. Podemos dizer, sob este aspecto, que o exercício de si constrói espiritualidade nas bagatelas do cotidiano escolar e ganha profundidade e possibilidade de autoexame permanente quando se consegue construir

espaços de reflexão e avaliação coletiva. Saber construir e conduzir tais espaços, colocando-se como parceiro entre os conduzidos é um papel indispensável do mestre-gestor na perspectiva do cuidado de si. Mas isso, como mostra minha própria experiência pessoal de gestão, não é de maneira alguma uma tarefa fácil e que possa ser realizada de uma vez por todas.

Há de se lembrar também, que essa atmosfera agradável não é regra geral na escola. Enfrentamos muitos desafios, discussões, embates, divergências de opiniões, resistências, que por vezes nos causam paralisia nas ações e na conduta. Mas a questão encontra-se em como conduzimos nossas dificuldades e como alimentamos elas? Foucault reforça em seus escritos, o saber da espiritualidade como um saber que está ligado a uma forma de vida, implicando numa postura filosófica e intelectual na qual o sujeito precisa se colocar na situação e assumir assim, a verdade como um processo de transformação do sujeito. É essa atitude imprescindível ao mestre-gestor, como aquele que se coloca na situação, que dialoga com seu grupo, que escuta, que se posiciona diante dos diferentes problemas e indagações, que argumenta o sentido de suas ações e, desta forma, transforma-se junto com o grupo. Este é um dos aspectos que mais desafiaram o meu trabalho: colocar-se diante do grupo, expor os sentimentos e explicar o sentido das ações, muitas vezes contrariando colegas, pais, professores, funcionários e até instituições que se julgavam condutoras do trabalho da escola.

Instituições financeiras, secretarias municipais, iniciativa privada, programas de governo, tentam impor um ritmo e uma incursão no trabalho pedagógico do professor e da gestão escolar. Esse foi um trabalho lento de amadurecimento e de reflexão do grupo gestor para os limites com relação as interferências externas ao trabalho da escola. Mas este posicionamento também sofre, muitas vezes, críticas e rechaços da comunidade e, mais uma vez, o gestor precisa ter clareza intelectual de seus argumentos para sustentar suas ações, o que atinge-se na medida em que a verdade elaborada pelo exercício espiritual da escrita passa a atuar sobre as ações e comportamentos do próprio gestor.

Hoje, retomando e refletindo as ações na gestão percebo o quanto foi doloroso o processo de amadurecimento e o quanto o acesso maior ao estudo e a leitura me fizeram crescer. A escola historicamente teve em seu contexto apreço e valor ao estudo em suas formações, mas com a minha participação tímida. Posso afirmar que a incursão que me transformou neste processo e que sofreu grande modificação, podem ser descritos em alguns momentos bem especiais. O primeiro refere-se à inserção no programa de pós-graduação na área de gestão e supervisão escolar em que fui submersa em diferentes leituras, autores, motivada pelos professores que me encantam com uma nova descoberta, um novo caminho. Esse foi um dos

momentos de grande impacto em minha formação, a saída de uma área do conhecimento para a conquista de outros espaços e mundos.

O segundo momento bem importante foi a afirmação de programas de formação consistente através de políticas públicas do Estado, que mobilizaram o gestor e, conseqüentemente o grupo da escola na incursão em formas de estudos mais intensos e disciplinados, com formações nas diferentes áreas do conhecimento, programas e níveis de ensino. Foram anos (2011-2014) de ouro para a educação pública estadual, principalmente para aqueles que souberam aproveitar e dedicar-se neste processo de formação. Neste período, conhecemos e nos apropriamos de muitos autores, diversificamos nossos contatos e debates com colegas de outras escolas, tivemos a oportunidade de visitar municípios e regiões diferentes no estado do Rio Grande do Sul, experimentando realidades diferentes, implantamos cursos novos na escola, realizamos várias melhorias na estrutura física da instituição e mobilizamos diversos projetos de arte, esporte e cultura. Esta imersão possibilitou muito crescimento ao grupo, na compreensão da diversidade de culturas e relações estabelecidas. Às vezes me pego refletindo sobre leituras realizadas naquele contexto que compreendo hoje a necessidade e a importância.

O terceiro momento, e talvez mais decisivo na construção da gestora que sou hoje, foi o ingresso no programa de pós-graduação e nos grupos de pesquisa em educação da Universidade de Passo Fundo, a convite do professor Cláudio A. Dalbosco, em uma de suas passagens pela escola, de forma sutil, cuidadosa, muito valorosa e transformadora para mim. A partir desse momento, o espírito leitor e investigativo tomou parte do meu dia a dia e do meu modo de ser. Disciplina, grande esforço cognitivo para leituras que não eram do meu cotidiano, interesse por diferentes obras, participação em diferentes grupos de pesquisa, investimento em livros, dedicação e organização de tempo mais prolongado para estudo, foram algumas alterações que ocorreram no meu cotidiano de trabalho e de vida. Além das leituras já realizadas na escola, intensificou-se o empenho em casa. Para além da leitura, a escrita, em especial, começou a fazer parte das tarefas do dia, com registros sobre obras lidas, construção de projeto, inclusive a dedicação de alguns momentos para os registros sobre situações ocorridas durante o dia e que mereciam destaque em um diário. Assim, estes exercícios genuínos auxiliaram muito a constituir a gestora que sou hoje. Desse modo, essa forma de viver no mundo passou a ser exercida também no interior da escola, contribuindo significativamente para a melhoria na qualidade das leituras e dos debates, pela potencialidade em argumentar e analisar o contexto em que vivemos.

A leitura e a escrita são trazidos como exercícios fundantes da formação de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, permitindo a transformação no sentido da subjetivação ética, como uma prática de si também importante na formação do gestor, como afirma Dalbosco (2019, p. 11) “[...] a leitura, assim como a escrita, torna-se exercício genuíno de reinvenção humana de si mesmo”.

Neste contexto, o cultivo estudioso no interior da escola, proporcionou a formação do mestre-gestor como um sujeito pesquisador, que ao analisar o seu contexto de forma problematizada, também é capaz de reinventar novas formas de vida, através da noção da educação como processo amplo e permanente de formação e autoformação humana.

Os encontros de formação promovidos ao longo dessa experiência, ocorreram das mais diferentes formas, em diferentes tempos e momentos e com a participação dos mais variados profissionais. O grupo foi tornando-se cada vez mais exigente neste aspecto, uma vez que a cada encontro ou evento de formação realizado, todos eram chamados a avaliar o processo construído, trazendo novas demandas, perspectivas e ações. Usando a metáfora de Sêneca, podemos dizer que “quem se põe ao sol, ainda que não haja essa intenção, acaba por ficar bronzeado; a quem entra numa perfumaria e lá se demora algum tempo comunica-se-lhe um pouco do cheiro característico do local; do mesmo modo, quem convive, mesmo distraidamente, com um filósofo aprende sempre qualquer coisa de útil” (2018, p. 592), como aquele que ao conviver com seus pares, sente-se “contaminado” pelo espírito investigativo e estudioso da escola que, através de leituras, debates, produção textual, e investigação de temas e problemas que atingem o cotidiano da sala de aula e da gestão ajudaram a compreender melhor o contexto educacional brasileiro e as nossas próprias limitações enquanto educadores e gestores.

As reuniões semanais de estudo por área do conhecimento, as 100 horas anuais normalmente previstas para as formações fora do horário de trabalho, os projetos de leitura e escrita com alunos e professores, as temáticas de estudo voltadas à formação humana, as reuniões do grupo gestor e de funcionários foram alguns dos momentos em que foram possíveis alcançar resultados positivos de debate e reflexão nesta área. Também foi desenvolvido na escola pesquisa pelos professores, de temas contemporâneos sobre a educação que afetam o cotidiano da escola e que muitas vezes nos limitam no entendimento e na ação.

Outro aspecto importante e positivo na experiência da gestão é o amadurecimento e a coragem para a tomada de decisões que, com certeza, só foram possíveis pelos próprios exercícios, desafios e experiências vividas até aqui e que me trouxeram essa fortaleza interior para o conhecimento, a sabedoria, a temperança e muita paciência para as ações. O tempo

possibilitou essa coragem. Além dele, a presença dos colegas, a abertura para o diálogo, para ouvir opiniões e perspectivas diferentes, também foram fundamentais para esse amadurecimento. Essa fortaleza só foi possível desenvolver porque também as tomei como objeto de estudo, conhecimento e cuidado de si mesmo, elaborando, deste modo, um saber que passou a atuar sobre minha vida, sobre minha forma de ser. Esse é o saber de espiritualidade... um saber produzido pelo próprio sujeito a partir de suas experiências e que, por consequência, passa a atuar sobre o próprio sujeito. Assim construímos fortalezas interiores.

Com relação ao diálogo, cabe aqui trazer algumas reflexões, pois ele também foi um fator importantíssimo nessa caminhada, como ponto chave para o cuidado de si, como governo e domínio de si. Podemos atualizar a pergunta de Sócrates a Alcibíades “você quer governar ou governar bem a cidade?” para “você quer gestar ou gestar bem a escola?”. O que isso implica no trabalho do gestor, na forma de ser e agir do gestor? Esses são questionamentos de natureza ética, que dependem, fundamentalmente, da presença do outro, sendo nesse aspecto que o diálogo apresenta sua maior relevância.

Tive inúmeras dificuldades em manter o diálogo, às vezes, por falta de abertura, disponibilidade para a escuta, divergência de opiniões, excesso de trabalho, cansaço físico, esgotamento emocional, falta de tempo e vontade. Abrir-se ao outro exige resiliência, atenção ao ouvinte, capacidade de refletir criticamente e compromisso com o que se ouve. Tive momentos muito difíceis para o diálogo, especialmente com alguns grupos que não tinham o menor interesse em ouvir, apenas falar. Muitas vezes defrontei-me com pais, professores, alunos, funcionários e colegas de direção por pensamentos diferentes e muitas vezes não estive aberta a escutar, previamente já estabelecia meus julgamentos e decisões.

Percebi ao longo da gestão que ter a capacidade de dialogar é uma das formas mais genuínas de respeitar o outro, da mesma forma que, uma das mais eficazes para o bom entendimento e o estabelecimento de ações coletivas. Melhora o clima relacional, tranquiliza o gestor e, na maioria das vezes, traz resultados mais qualitativos para a instituição.

O exercício reflexivo sobre a experiência prática conduz à construção de novas formas de ser, alterando práticas que não levam ao crescimento, eliminando ações que nos causam dor, refletindo sobre condutas equivocadas e retomando consigo mesmo e com os outros novas formas de ser e de agir. Essa experiência prática nos torna capaz de trazer uma forma espiritual ao contexto da gestão, a tensão permanente da condição humana entre a busca incessante pela fortaleza e solidez e a nossa própria vulnerabilidade marcada por nossos desejos humanos.

O sentido genuíno do diálogo está na capacidade de perguntar, pois enquanto capacidade inquiridora inteligente gera movimento ético no discípulo e promove potencialidades para o

pensamento. Da mesma forma, a escuta apresenta-se como uma disposição imprescindível para o diálogo. Se alguma das partes não tiver a disposição para ouvir, o diálogo não é exercido. Escutar é com efeito o primeiro procedimento na ascense e na subjetivação do discurso verdadeiro, uma vez que escutar é o que permitirá recolher aquilo que é verdadeiro, como sujeito transfigurado que através do seu discurso faz a enunciação da verdade. O diálogo, desta forma, é capaz de causar certo estranhamento no sujeito – e por isso o coloca em movimento – constituindo-se assim em matriz para o éthos humano, pois é a partir dele que o sujeito conduzirá sua conduta.

O desenvolvimento da capacidade de dialogar através da escuta, foi uma das maiores virtudes encontradas na experiência de gestão. Estar disposta a ouvir o outro implica, necessariamente, um respeito e uma abertura ao outro, ao novo, ao diferente. Assim, trago novamente os escritos de Foucault, para reforçar esse exercício:

[...] na audição, mais do que em qualquer outro sentido, a alma encontra-se passiva em relação ao mundo exterior e exposta a todos os acontecimentos que dele advêm e que podem surpreendê-la. Plutarco assim explica: não se pode não ouvir o que se passa ao redor de si. No final das contas, pode-se recusar o olhar: fecha-se os olhos. Pode-se recusar a tocar em alguma coisa. Pode-se recusar a degustar alguma coisa. Não se pode não ouvir. Ademais, diz ele, o que prova a passividade da audição é que o próprio corpo, o indivíduo físico arrisca-se a ser surpreendido e abalado pelo que ouve, muito mais do que qualquer objeto que [lhe] possa ser apresentado pela visão ou pelo tato (FOUCAULT, 2014, p. 298).

O ato de escutar exige daquele que ouve, envolvimento, comprometimento, atitude. Essa passa a ser a compreensão do diálogo genuíno, onde aquele que ouve necessariamente sai diferente, transformado, tocado pelo diálogo e por aquele a quem ouve. A interação com outro passa a ser diferente, pautado pela ética, numa relação de respeito e abertura, onde o “outro” é essência para a formação e a autoformação dos sujeitos.

Neste contexto, muitos exemplos de mestre também exerceram importância na construção do gestor que sou hoje, trazendo modelos para as ações, por vezes, positivamente e, por outras, negativamente. Essa interação auxiliou na constituição do grupo e da própria condução da gestão, através das diferentes narrativas das experiências de formação, trazendo reflexões fundamentais para a orientação do trabalho educacional. Essa forma de gestar possibilitou mais clareza nas ações e direcionamento da função escolar, com foco naquilo que realmente é importante e que depende do grupo para a colheita dos resultados, assim, possibilitando um clima mais tranquilo e seguro.

Poderia evocar a esta altura da pesquisa a seguinte questão: o que todas essas experiências de gestão fizeram comigo? Ou ainda, o que faço com o que isso me fez? Um

exercício de profunda reflexividade na compreensão da experiência vivida, como um retorno sobre mim mesma como uma intervenção educativa e subjetiva, trazendo à tona o que aconteceu e o que me afetou, tornando-se consciência libertadora.

A vida na escola nos convida a ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer a experiência, em espaços complexos nos quais somos incitados, a todo momento, a demonstrar o que adquirimos com a nossa experiência. A experiência da qual falo, refere-se ao processo de aprender e ensinar algo a partir da sociabilidade humana, pela oportunidade de alcançar o próprio domínio de si, como forma de pensar de modo livre e criativo.

Aqui, não desqualificamos a importância que o conhecimento científico trouxe para a evolução da humanidade e de organização de processos e instituições. Não nos cabe descaracterizá-los, uma vez que trouxeram muitos subsídios para a realização do trabalho da gestão educacional. O que colocamos em questão é a importância de outros enfoques que vão além da perspectiva epistemológica. Assim, a própria experiência passa a ser pensada sob outro entendimento, em uma dimensão ético-existencial, profundamente conectada com a forma como o sujeito cuida de si mesmo, trabalha sobre si e, deste modo, sobre o seu lugar no mundo. Portanto, queremos enfatizar que o saber epistemológico não pode estar descolado do saber ético-existencial, produzindo um conhecimento que precisa ser transformador “a tal ponto que também possa possibilitar ao sujeito um saber necessário para que possa viver de acordo com o modo como deve viver” (DALBOSCO, 2010, p. 197).

Em muitos momentos, o conhecimento técnico se sobrepõe ao saber ético. Principalmente quando analisamos as políticas públicas e a necessidade de colocá-las em prática no contexto escolar. Tem ações que podemos questionar, alterar ou amenizar, entretanto algumas condutas precisam ser colocadas em prática pela força que ela nos traz legalmente: mudanças de currículos escolares, de carga horária de professores, de disponibilidade de horas para planejamento, remanejamento de servidores, assuntos burocráticos e administrativos que na maioria das vezes interferiram no andamento da escola. Em outros momentos, ao contrário, não conseguimos colocar em prática nosso saber ético pela intransigência de professores que analisam unicamente para sua vida particular e não levam em consideração nenhum outro fator, sequer o de justiça entre os pares. São pequenas ações cotidianas, mas que fazem toda a diferença no contexto escolar, no senso de justiça coletiva e na harmonia das decisões. Essa capacidade para decidir e tomar decisões é auxiliada pela experiência do tempo e dos erros e acertos, nas assertivas e nas frustrações colhidas ao longo de toda essa história.

O domínio de si no exercício da gestão passa a ser compreendido, para além de conhecimentos de objetos e técnicas, do espírito frio e calculista das próprias relações sociais.

Recuperando o pensamento de Foucault, a experiência que valoriza o acesso à verdade, traduz-se como:

[...] um conjunto de experiências exigidas ao sujeito, ou seja, as transformações pelas quais o sujeito deve passar para ter acesso à verdade. Experiência tem a ver aqui não somente com as condições epistêmicas do sujeito: ela refere-se ao processo pelo qual o sujeito se constitui (DALBOSCO, 2010, p. 197).

Desta forma, o sujeito “mestre gestor da experiência” precisa colocar-se na situação o tempo todo, caracterizando o processo pela busca da verdade. Expor-se. Uma verdade que implica modificações no sujeito, exigindo uma conduta transformadora, por meio de um trabalho e cuidado permanente. Mas, de que cuidado e trabalho nos referimos? Como nos tornamos livres pelo exercício de nós mesmos? Estaria a nosso alcance esta escolha? De que forma? Como é possível fazer do estilo de vida um grande problema existencial?

Igualmente, o exercício das práticas de gestão exige do gestor um retorno para suas ações. Não basta apenas planejar, é necessário agir e avaliar, e retornar novamente ao ponto inicial. É um exercício permanente de abertura e reinvenção, pela postura ético-existencial, a experiência de gestão como um exercício permanente de planejamento, execução e avaliação. Um retorno que permite a liberdade, como um modo ascético de vida, uma liberdade que acontece na ação, na condução ética da liberdade. A sociedade contemporânea e, em especial, os modos de gestão atuais, nos tiram a possibilidade da liberdade e nos fazem responder às exigências externas, ao poder coercitivo das instituições. O quanto nos damos a possibilidade de sermos autônomos? Quais são as condições de liberdade? E como podemos nos tornar livres?

O diálogo é a possibilidade da liberdade. A ascese é a condição para a liberdade. Nos referimos aqui a dois pontos centrais, a saber, decisivos para a autoformação do sujeito em liberdade, aquele que toma o diálogo como principal exercício ascético: a preparação (*paraskheue*). Retomamos aqui, o diálogo de Alcibíades e da preparação pela qual ele deveria se formar para ser um bom governante, independentemente de qualquer formação profissional, mas que fosse capaz de suportar os acontecimentos ou eventuais acidentes e infortúnios possíveis. Assim descreve Foucault:

Trata-se, conseqüentemente, de montar um mecanismo de segurança, não de saber inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade. Essa formação, essa armadura se quisermos, armadura protetora em relação ao resto do mundo, a todos os acidentes e acontecimentos que possam produzir-se, é o que os gregos chamavam de *paraskheue*, aproximadamente traduzido por Sêneca como *instructio*. A *instructio* é essa armadura do indivíduo em face [dos] acontecimentos e não a formação em função de um fim profissional determinado (FOUCAULT, 2014, p. 86).

Outro aspecto é o trabalho como cultivo permanente de si sobre si mesmo, porque não há educação, formação sem esse trabalho, que pode ser feito de diferentes formas. Esse trabalho sobre si é a forma mais profunda do sujeito se preparar para o mundo. Quanto mais evoluímos mais nossos problemas se complexificam e as intempéries aumentam no decorrer dessa experiência. A realização de um trabalho ético e moral sobre si mesmo, no domínio dos vícios e sentimentos que nos cercam constantemente, ou como descreve Foucault ao se referir ao vocabulário cínico: “aprender as virtudes é desaprender os vícios” (2014, p. 87); através de um caráter inesgotável da própria preparação. A liberdade irá ocorrer na ação, na ética, no sentido de dirigirmos nossa conduta através de práticas e exercícios de si.

Nesta trajetória, o maior desafio ao gestor que procura se autogovernar é, invariavelmente, dominar seus desejos, suas paixões, suas vontades, seus julgamentos, opiniões e sentimentos, sua ira, sua raiva, seu amor-próprio inflamado. O trabalho ascético com a suas limitações, precariedades e vulnerabilidades humanas, com o seu modo de ser, conduz o mestre gestor na busca pelas suas próprias verdades como condição para a construção de relações humanas sólidas, duradouras e respeitadas.

É nessa condição vulnerável que nos colocamos como aprendentes, num duro combate com nossa própria equipagem, passando por provações e restabelecendo o nosso eu verdadeiro, num trabalho formativo humano constante, ininterrupto e vigilante.

Não somos somente aquilo que escolhemos ser, mas também resultados de diferentes situações e vivências. É na incorporação desse vaivém que se constrói, aos poucos, uma continuidade daquilo que somos, em nossas atitudes e ações, através de uma certa memória de ação, que nos permite construir paulatinamente a teoria e a prática. Não se trata de aplicar ensinamentos ou experiências adquiridas ao longo do tempo, mas incorporar saberes, num trabalho de aplicação, evocando um exercício de si sobre si, com os outros, com tempo para amadurecer e compreender. Uma formação voltada para o domínio de si, na relação com o adverso, com a incerteza, com o outro, um domínio de nossa relação com a exterioridade.

Refletir constantemente sobre as práticas parece um clichê muito usado em educação, mas tem um valor enorme quando falamos em autoformação. Tal afirmação pressupõe que não existem práticas certas, satisfatórias para serem aplicadas em certos contextos e para certas pessoas. O que nos interessa aqui é pensar o que essas práticas reproduzem ou como elas são apreendidas pelos sujeitos. Há nessa questão um ponto importante que podemos chamar de ética. Uma prática generosa e confiante, que permite a possibilidade de refletir e construir coletivamente possibilidades de convivência para criar.

Assim trago, ao final dessa dissertação, um poema que me faz acreditar na luta e na resistência por dias melhores, para defender comigo a esperança da alegria, ao que nos alerta Mário Beneditti (1979), em seu manifesto “Defesa da Alegria”.

Defender a alegria como uma trincheira
 defendê-la do escândalo e da rotina
 da miséria e dos infames
 das ausências transitórias
 e definitivas

defender a alegria como a um princípio
 defendê-la do pasmo e dos pesadelos
 dos neutros e dos nêutrons
 das doces infâmias
 e dos graves diagnósticos

defender a alegria como uma bandeira
 defendê-la do raio e da melancolia
 dos ingênuos e dos canalhas
 da retórica e da parada cardíaca
 das endemias e academias

defender a alegria como um destino
 defendê-la do fogo e dos bombeiros
 dos suicidas e homicidas
 das férias e do cansaço
 da obrigação de estar alegre

defender a alegria como uma certeza
 defendê-la da oxidação e da sarna
 da famosa pátina do tempo
 da frescura e do oportunismo
 dos proxenetas do riso

defender a alegria como um direito
 defendê-la de deus e do inverno
 das maiúsculas e da morte
 dos sobrenomes e das lástimas
 do azar
 e também da alegria

M. Benedetti (Uruguai, 1920-2009), Cotidianas, 1979.

Tomei emprestado o seu manifesto como forma de produzir frestas e acionar as forças ativas e altivas, na escrita de uma vida, que nos remete às andanças e territórios percorridos, ao que bisbilhotei em mim mesma, como um manifesto à minha liberdade, como alguém que não tem pressa, que sonha de olhos abertos, que se conecta com o presente e provoca fissuras... rasgar a carne tornou-se minha especialidade, para crescer, florescer e alimentar aqueles que saborearem comigo a produção do néctar!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever e pensar sobre a experiência foi um exercício de constituição da fortaleza interior no transcorrer desta dissertação. As memórias, os relatos, os fragmentos de histórias trazidos ao texto, retomaram a importância de toda a trajetória até aqui construída e edificada com muito esforço individual, exercido na coletividade. Significa transformar em língua escrita aquilo que foi vivenciado, sentido, ouvido, falado e refletido ao longo de um espaço de tempo, em torno de diferentes instituições e sujeitos.

Quando iniciei meus escritos sobre a trajetória formativa, “remexendo em minha gaveta de guardados”, parafraseando Iberê Camargo (1998), revivi muitos momentos, dos quais pude trazer à memória e compreender a construção de vida e de educação que trago em mim. Retomei a narrativa formativa através da reflexão da experiência como uma função filosófica e estética.

Trata-se de uma função filosófica, pois foi através do espanto sobre mim mesma, numa forma de estranhamento consigo que consegui resgatar aquilo que me aconteceu e mais me tocou ao longo destes anos. Alguns fatos omitidos na escrita, mas lembrados na memória, me fizeram reconstruir aprendizagens e conceitos edificados na minha história. Uma reconstrução que, através da ruptura com o tempo, da reflexão conceitual e da elaboração intelectual, numa “escrita de si” tornou-se capaz de exercer uma certa “transformação de si”, através de uma experiência literária e estética. A experiência filosófica se constituiu na medida em que me reporte diretamente à capacidade humana de reflexão, como uma atitude que nasce do espanto e da admiração. Somente quem se admira possui a capacidade de perceber o diferente que acontece ao seu redor. Podemos viver a maior parte do nosso tempo na mais absoluta tranquilidade, em uma zona de conforto e apatia, mas somos, repentinamente, surpreendidos por algo inusitado e nos vemos a pensar. Ora, é justamente aí que nasce a filosofia, como uma forma de meditação reflexiva sobre a vida. Por isso, a experiência filosófica tem relação direta com a elaboração intelectual de nossa experiência cotidiana empírica.

Trata-se, também, de uma função estética, pois ao exigir intensa sensibilidade, foi necessário correr riscos, experimentar o novo, desafiando o tempo, as circunstâncias e a história para construir uma nova forma de viver e de ser. Realizar essa viagem, requer correr o risco pelo inesperado, por aquilo que não está definido, que é do campo do experimento, da atitude, do acerto e do erro. Nessa viagem, não sabemos quem serão nossos companheiros e nem quais as previsões de tempo pelas quais passaremos. Nesta metáfora, construir um roteiro de viagem, requer que tenhamos produção criativa e imaginativa para produzir uma arte do existir e, por isso mesmo, constitui-se em um modo ético de vida. Assim, me utilizo da metáfora da

navegação, em que Foucault (2014) refere que o sujeito precisa dirigir o olhar para si mesmo, como uma forma de deslocamento, trajetória, esforço, movimento. Nesta perspectiva, o sujeito precisa de vários elementos para que ocorra esse trajeto da navegação, de deslocamento de um ponto a outro, com uma determinada meta, objetivo. Tal meta é sempre o si mesmo, é uma viagem de saída e retorno a si mesmo. Nesse caminho, a nossa direção deverá ser para um porto seguro, pois a nossa trajetória poderá ter riscos e imprevistos. Para atingir esse porto seguro, esse objetivo traçado, é necessário que tenhamos uma técnica, um saber, uma arte. O “eu” como meta a perseguir! Como um fortalecimento de si mesmo!

Foi essa direção que procurei seguir durante todo o percurso da dissertação: dirigir o olhar a uma experiência construída e edificada com a presença dos outros. A experiência refletida baseou-se na possibilidade de ir ao encontro do próprio “eu”, num movimento, num espaço percorrido a caminho do próprio ser. Caracterizou-se como uma capacidade de desenvolvimento de potencialidades individuais, como uma força humana desenvolvida em todas as direções e sentidos. Nos educamos porque nos deixamos educar, e nos auto-educamos pelas diferentes capacidades que possuímos, entre elas, a de escutar, dialogar, concentrar e pensar. Considerando esta reflexão, podemos dizer que a experiência significa o movimento de saída para fora de si mesmo, implicando uma viagem ou um caminho a ser perseguido. A viagem constitui-se na abertura imensa de muitas possibilidades, contendo sempre incertezas e riscos, pois não sabemos precisamente o que irá nos acontecer pelo caminho e nem mesmo, a certeza da chegada até o final. Mas, é justamente isso, esta dimensão incerta, que torna a viagem interessante e atraente. A experiência descrita nesta trajetória foi significativa e formativa, pelo sentido com que me tocou, que passou pelos sentidos, imbricado no cotidiano da vida, relacionado à história e ganhando sentido. Assim, a experiência de qualidade precisa ser educativa, precisa transformar, nos tornar diferente do que somos. Essa história nunca é individual, mas social e cultural.

Chegar ao final da dissertação “é uma verdadeira experiência estética, pois além de ver-se diante do caminho construído, chegando-se ao seu fim, já não se sabe mais o que era o início e nem o que é o próprio fim, uma vez que o sujeito caminhante foi se transformando em sua própria caminhada” (PERUZZO, 2017, p.96), como outro sujeito construído pela experiência da própria experiência.

Ao longo dessa jornada estética, filosófica e intelectual, construí a tese de que não existe formação sem autoformação e, conseqüentemente, não existe governo sem autogoverno. Trata-se sim, do cuidado de si como exercício permanente de interrogação da realidade da formação humana, “o discípulo precisa passar a ocupar-se, ele mesmo, consigo próprio, caracterizando-

se uma ação de si sobre si e não do outro sobre si” (ROSSETTO, 2018, p. 133). Não se refere necessariamente de uma educação para governar, mas para conduzir a sua própria vida, como tarefa permanente do sujeito, ou ainda, “[...] a ênfase é o governo adequado de si mesmo, condição indispensável para o governo dos outros” (CANDIOTTO, 2010, p. 154).

A escrita narrativa tornou-se um trabalho solitário, mas largamente habitado pelo diálogo com outras narrativas, pois a própria escrita, a elaboração das experiências em narrativa, a procura das articulações entre os períodos ou os fios condutores que ligam essas experiências, se constituíram como uma construção de aprendizagens, de conhecimentos, numa dimensão espiritual, onde a tarefa de escrever trouxe a ligação entre formação e sabedoria, como arte de viver em ligação e partilha.

Participar do grupo de pesquisa me permitiu uma investigação sobre eu mesma, o meu sentimento, o meu pensamento, o meu trabalho, tudo podia se encontrar. Isso me permitiu uma enorme satisfação e uma possibilidade maior entre a coerência do que se diz e do que se faz. Esta reflexão sobre a experiência e atenção consciente nos levam para saberes construídos ao longo de nossas histórias, como potencial emancipador na produção de conhecimentos.

Hoje percebo que a tarefa de narrar a mim mesma já não é igual, ela incorpora novos saberes, aquilo que aprendi nas minhas narrativas anteriores, como um trabalho sem fim de voltar-se para si mesma e examinar as riquezas ali depositadas, como algo que se relê de tempos em tempos. A intenção de caminhar conscientemente em direção de si mesmo é um projeto de conhecimento que só termina no fim da vida. Se apresenta como fato de insistir nesse jogo da verdade, como conhecimento necessário para se recorrer cada vez que a necessidade se fazer sentir. É preciso que esses conhecimentos estejam a nossa disposição, para desenvolvermos uma fortaleza interior capaz de auxiliar-nos diante das adversidades do mundo.

Essa trajetória de vida e formação, descrita brevemente nesta dissertação, foi viesada pelas reflexões construídas e apreendidas principalmente no grupo de pesquisa “Formação Humana e Exercício de Si”, no Programa de Pós-Graduação em Educação, como dispositivo que me potencializou o exercício da espiritualidade, provocando um empreendimento no trabalho conceitual que me auxiliou a ver e refletir sobre a própria experiência. Desta forma, a elaboração desta dissertação desempenhou um papel fundamental na gestora que sou hoje, trazendo impactos formativos decisivos na “condução da minha própria conduta” e conseqüentemente na exigência de governar diferentemente a partir dessas experiências construídas e refletidas, numa perspectiva onde a governamentalidade é regida pela atitude ética, numa tensão inacabada entre o querer e a liberdade.

Particularmente, poderia dizer que durante esse processo de escrita experienciei a transfiguração de mim mesma, pelo exercício dialógico-reflexivo ao tornar-me objeto e finalidade do cuidado de si ao narrar e conceituar a própria experiência vivida. Este, com certeza, foi o resultado mais expressivo de minha pesquisa, “[..] como uma possibilidade para o sujeito de ver a si mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 276), através da valorização das coisas vividas em minha realidade, num encontro com a liberdade como um modo de ser por efeito do saber da espiritualidade, exercitado através da importância da escuta, da escrita, do retorno sobre si mesma, examinando as riquezas construídas, cuja finalidade foi vincular a verdade e o sujeito.

Nesta trajetória, a figura do mestre tornou-se fundamental para levar o discípulo a experienciar-se a si mesmo como sujeito ético da verdade. Da mesma forma, a figura do mestre-gestor como alguém que pode conduzir-se e conduzir seus discípulos na tarefa de bem cuidar-se, onde o ócio estudioso, aplicado ao estudo, à leitura, à escrita e a meditação, mostram-se genuínos na formação e autoformação dos sujeitos.

Concluimos, portanto, que foi imprescindível nesta caminhada, a atitude de se transfigurar, de se transformar, de se ultrapassar. Ela provoca a tensão ética entre o sujeito que se é e o sujeito que se quer ser, uma busca inacabada entre a vida que se leva e a busca por novas maneiras de viver. Foi nessa caminhada, nesse fazer-se incessante, que me transformei, como instrumento de resistência e de atitude crítica, permeada por muita coragem, para conduzir-me de outra maneira, construindo uma nova história.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric. **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BARREIRO, Cristianny Bento. **Pesquisa-formação: a construção de si na escrita do outro**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação PUCRS. Porto Alegre, 2009.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. **Memória (auto)biográfica como prática de formação**. Revista Ambiente Educação, vol. 1. Número 1, Janeiro/julho 2008. Disponível em http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em 20/04/2017.

BENEDETTI, Mario. **Manifesto “Defesa da Alegria”** (Uruguai, 1920-2009), Cotidianas, 1979.

BRUM, Eliane. **Eliane Brum e a arte de escrever para não matar e para não morrer**. Ediciones São Paulo: El País S. L., publicado em 18 de outubro de 2019.

BUTLER, Judith. **O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault**. São Paulo: USP. Cadernos de Ética e Filosofia Política. Número 22, p. 159-179, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Autêntica, 2010.

CANDIOTTO, Cesar. **Subjetividade e verdade no último Foucault**. Trans/form/ação, São Paulo, 31 (1): 87-103, 2008. Acessado em 24 de março de 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a espiritualidade como o real da filosofia: do ultrapassamento de si ao ultrapassamento do mundo**. Revista Fermentario: Departamento de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay y Departamento de Filosofia e História da Educação, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, N. 8, Vol. 2, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividade ativas na formação humana**. Ijuí: Editora Unijuí, Coleção Fronteiras da Educação, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Formação humana e gestão educacional: orientação educacional como governo de si**. Texto não publicado, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **A plasticidade da condição humana**. Texto não publicado, 2018.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Foucault-Kant e a questão da Aufklärung como maioria pedagógica**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.12, n.1, p.202-223, jul./dez. 2010

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Condição infantil e autoridade amorosa em Johann Friedrich Herbart**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1131-1148, jul./set. 2018. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/74872/0>. Acessado em 25 de março de 2019.

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

DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia da Educação como forma de vida e orientação de mundo. In.: SEVERINO, Antônio Joaquim; LORIERI, Marcos A.; GALLO, Sílvio (orgs). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **A stultitia da condição humana e o papel do mestre**. Texto não publicado, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Experiência de si e coordenação da ação docente. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (orgs). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Instructio, libertas e exercício docente na contemporaneidade**. Campinas – São Paulo: Revista Educação e Sociedade. Volume 40, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução Mariana Echalar. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação**. Belo Horizonte: Educação em Revista, V.27, nº 01, p.333 – 346, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo/ SP: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. BITTENCOURT, Agueda Bernardete. **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política**. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros de Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Sobre la Ilustración**. Madrid: Editorial Tecnos, 2007.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (orgs). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLO, Sílvio. **Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância.** In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Sílvio. *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*, 2014.

GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO HUMANA E EXERCÍCIO DE SI. **Relatório de Estudos.** Passo Fundo, 2017. Mimeografado.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De caminho al habla.** Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2ª edição. São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** 2ed. Porto: Porto Editora, 1995.

MOMBERGER, Christine Delory. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação.** Belo Horizonte: Educação em Revista, v.27, n.01, p. 333-346, 2011.

MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio. **Questões Atuais da Educação: sociedades complexas, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana.** Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto editora, 1995

NÓVOA, António **Profissão Professor.** Porto Editora, 1992

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **Ecce Homo.** Trad. Inês A. Lohbauer. São Paulo: Martin Claret, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino. VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização.** Belo Horizonte: Educação em Revista, V.27, nº 01, p. 369-386, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación**”, traducido del portugués por Dora Lilia Marín Díaz, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.23, núm. 61, sep-tiembre-diciembre, 2011.

PERUZZO, Nara Aparecida. **Formação humana como exercício de si: Sêneca e a Instructio pela formação moral.** Aula proferida no PPGEdu da Universidade de Passo Fundo, no dia 09 de maio de 2019.

PLATÃO. **Diálogos: Fedro – Cartas – O Primeiro Alcibiades. Vol V.** Tradução Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 1975.

ROSSETTO, Miguel da Silva. **A mestria socrática do cuidado de si e a formação como autoformação: um estudo com Michel Foucault.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

SILVA, Divino José. **Experiência formativa, educação e os desafios para a construção de um novo ethos.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 33, nº 2, julho/dezembro, 2008.

SÊNECA, Lúcio Aneu. Cartas a Lucílio. Tradução, prefácio e notas de J.A. Segurado e Campos. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SOUSA, Jessé. **A elite do atraso.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TIBURI, Márcia. **Delírio de poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação.** 1ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. A mãe, a professora e as necessidades da Criança. In: WINNICOTT, D.W. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan AS, 1982.

CIP – Catalogação na Publicação

R627a Rizzi, Luciana Maria Schmidt
Autoformação do mestre gestor : experiência e espiritualidade / Luciana
Maria Schmidt Rizzi. – 2020.
112 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco.
Coorientador: Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,
2020.

1. Sujeito (Filosofia) – Formação. 2. Professores – Formação. 3.
Espiritualidade. 4. Foucault, Michel, 1926-1984. I. Dalbosco, Claudio Almir,
orientador. II. Rossetto, Miguel da Silva, coorientador. III. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427