

Francieli Frank

O CUIDADO DE SI E A CRISE DE AUTORIDADE
DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco.

Passo Fundo

2013

Agradeço a Deus por iluminar todos os dias de minha vida.

Aos amigos e colegas que fizeram parte dessa caminhada.

Aos professores que contribuíram para o conhecimento acadêmico, em especial ao Professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco, meu orientador, pela atenção e colaboração, para que este trabalho fosse construído da melhor forma possível.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma, o meu muito obrigada.

*“O passado passou. O presente passa rapidamente.
A única coisa que podemos mudar é o futuro.”
(WAGAR, 1996, p. 79)*

Resumo

A presente pesquisa busca desenvolver um panorama da crise de autoridade docente, no contexto da sociedade contemporânea, fazendo um estudo sobre as causas dessa crise. No atual contexto histórico, existem fatores que fizeram com que a sociedade se transformasse rapidamente, acentuando o multiculturalismo e rompendo com o passado. Diante disso, a educação entrou em crise, os professores perderam sua autoridade e sentem-se desvalorizados. Logo, o objetivo da presente pesquisa é fazer um diagnóstico relacionando a sociedade complexa (atual sociedade) e a crise de autoridade docente, tendo por base os estudos de Hannah Arendt. A origem de tal crise, que é um dos maiores problemas educacionais da contemporaneidade, situa-se na ruptura com a tradição. Nesse contexto, é exigido um novo perfil de educador, que seja capaz de ensinar e conciliar as diferentes culturas. Diante do problema, buscou-se uma alternativa, optando-se por estudar o conceito do cuidado de si, desenvolvido por Michel Foucault, bem como os seus possíveis desdobramentos pedagógicos. A compreensão do cuidado de si e os aspectos que o envolvem são fundamentais para que se possam dimensionar suas possíveis relações com o campo da educação e a sua contribuição para tratar de problemas pedagógicos atuais. O estudo pesquisou o cuidado de si a partir dos séculos I e II, concentrando-se no período helenista, especificamente no pensamento de Sêneca, a partir do curso *Hermenêutica do Sujeito*. Estabeleceu, ainda, breves comparações e diferenças com *Alcebiades*. Na parte final, voltou-se para os desdobramentos pedagógicos, procurando vincular alguns aspectos da estética da existência com a experiência educativa, retomando a figura do mestre como condutor da ação docente.

Palavras-chave: Sociedade, educação, autoridade, cuidado de si, mestre.

Abstract

This research seeks to develop an overview of the teaching authority crisis in the context of contemporary society, doing a study on the causes of this crisis. In the current historical context, there are factors that have made the company quickly became, emphasizing multiculturalism and breaking with the past. Thus, education is in crisis, teachers lost their authority and feel devalued. Therefore, the aim of this research is to make a diagnosis relating to complex society (modern society) and the crisis of teacher authority, based on the studies of Hannah Arendt. The origin of this crisis, which is a major educational problems of contemporaneity, is located in a break with tradition. In this context, it is required a new profile educator who is able to teach and reconcile different cultures. Faced with the problem, we sought an alternative, choosing to study the concept of self-care, developed by Michel Foucault, as well as their possible pedagogical developments. The understanding of self-care and the aspects surrounding it are essential so that they can scale their possible relationships with the field of education and its contribution to addressing current educational problems. The study surveyed care of themselves from the first and second centuries, focusing on the Hellenistic period, specifically the thought of Seneca from the course Hermeneutics of the Subject. Also established brief comparisons and differences with Alcibiades. In the final part, turned to the pedagogical developments, seeking to link some aspects of aesthetics of existence with the educational experience, retaking the figure of the master and conductor of the teaching action.

Keywords: Society, education, authority, care of yourself, master.

SUMÁRIO

		p.
1	INTRODUÇÃO	7
2	SOCIEDADE COMPLEXA E CRISE DOCENTE	11
2.1	Sociedade complexa: algumas características gerais	11
2.2	Urbanização, tecnologia e globalização: o novo contexto social	16
2.3	Crise de autoridade docente	23
2.3.1	A origem da crise de autoridade docente segundo Hannah Arendt	24
2.3.2	A crise docente e a sociedade complexa	32
3	O CUIDADO DE SI SEGUNDO FOUCAULT: UMA ANÁLISE COM BASE EM ASPECTOS DA OBRA A HERMENÊUTICA DO SUJEITO	36
3.1	Aspectos gerais	36
3.2	Características gerais das práticas de si nos séculos I e II	38
3.3	O cuidado de si e o cuidado dos outros	42
3.4	O cuidado de si e o cuidado dos outros	44
4	O CUIDADO DE SI E A CRISE DE AUTORIDADE DOCENTE	61
4.1	Os estudos sobre o cuidado de si	61
4.2	O cuidado de si e o propósito de Foucault	63
4.3	A psicagogia e a verdade	66
4.4	A escola moderna e sua relação com a infância	71
4.5	A estética da existência e a arte pedagógica: o papel do mestre	74
4.6	O cuidado de si como coordenação da ação docente	77
5	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	86

1 INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições mais importante da sociedade, pois é por meio dela que os sujeitos são formados para a convivência social. Depois da educação inicial da família, a escola representa o local para buscar o aprimoramento do conhecimento, cultura e formação para o trabalho. Porém, essa instituição vem sofrendo muitas críticas, especialmente sobre sua eficiência e seu papel transformador da realidade. As instituições escolares apresentam muitos problemas, como falta de estrutura e de condições de trabalho, além da falta de cuidado com os professores, que acabam desmotivando-se e, por conseguinte, apenas passam conteúdos, sem a preocupação do cuidado de si para com seus alunos e consigo mesmo. Nesse contexto, pertinente destacar que vivemos numa época tão veloz que não temos tempo para nós mesmos, o ser-consigo é esquecido. O filósofo Michel Foucault é um crítico da instituição escolar. Segundo ele, a escola é o meio para subjetivar o aluno, discipliná-lo, pois, nesse contexto, a criança deve apresentar um futuro produtivo para o Estado.

As ideias de Foucault sobre o cuidado de si possibilitam aos educadores uma análise de seus atos, não somente como seres humanos, mas também como mestres que ensinam. Diante disso, a presente pesquisa contribui para despertar questões relacionadas ao cuidado de si, afinal, o bom profissional é aquele que cuida de si, pois somente assim pode cuidar bem dos outros. A escola pode desempenhar papel fundamental não apenas na formação intelectual do aluno, mas também no cuidado de si, especialmente quanto à maneira como o indivíduo se autoconhece e cuida.

O problema de pesquisa se desenvolverá em torno da questão da complexidade social e suas consequências para o campo da educação, especialmente a crise de autoridade docente. Aborda também o cuidado de si, buscando fundamentos para sua utilização como alternativa para enfrentar a crise de autoridade docente. Tem, ainda, como objetivo, possibilitar a melhoria da organização do professor e seu ato pedagógico baseado nos pressupostos do cuidado de si. Ou seja, trata-se de pensar em linhas gerais esse cuidado como referência normativa para a organização da ação docente no contexto da escola inserida em uma sociedade plural e complexa.

O diagnóstico da sociedade atual e de seu momento histórico – que apresenta características nunca vivenciadas antes, como a crescente urbanização, o uso desenfreado de tecnologias e a globalização, que conferem à atual sociedade a denominação de complexa –

oserá feito com base na análise de Pedro Goergen. No texto, optou-se por estudar essas três características – globalização, tecnologia e urbanização – uma vez que, além de apresentarem evolução irreversível, são as que melhor definem o contexto social atual e que rapidamente ocasionaram a pluralidade de culturas, com diferentes formas de vida, acarretando o multiculturalismo. Ora, são tais modificações da sociedade contemporânea que também interferem na organização das instituições formais de ensino, pondo novas exigências e desafios à ação docente. Nas palavras de Giddens (2010, p. 28), “somos a primeira geração a viver nessa sociedade, cujos contornos até agora podemos perceber indistintamente. Ela está sacudindo nosso modo de vida atual, não importa o que sejamos”.

Quanto à questão da crise da autoridade docente na educação, será feito um diagnóstico baseando-se em Hannah Arendt. A hipótese principal a ser defendida aqui, como causadora da crise de autoridade, é a ruptura com a tradição. O contexto de Arendt também auxiliou para pesquisar as características da crise da autoridade docente. A referida autora defende que a complexificação da sociedade moderna causou a ruptura com a tradição e a crise das instituições tradicionais. Ainda, essa crise é baseada no confronto entre o novo e o velho. Diante disso, a autoridade, que tem seu fundamento na responsabilidade pelo mundo, foi deixada de lado e isso traz sérias consequências, não apenas para a educação, mas para a sociedade como um todo.

Diante dessa sociedade, cuja realidade mostra que a crise de autoridade docente está instalada, é necessário buscar alternativas que ao menos minimizem o problema. Para tanto, será resgatado o conceito do cuidado de si, baseado no curso *Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault, bem como de outros autores que estudam seus textos. O endendimento do cuidado de si e seus pressupostos são fundamentais para que se possa dimensionar suas possíveis relações com o campo da educação e sua consequente contribuição à reflexão sobre o problema da crise de autoridade. Assim, o objetivo será a análise do cuidado de si a partir dos séculos I e II, concentrando-se no período helenista, especificamente no pensamento de Sêneca, pois esse foi o período em que o cuidado tornou-se uma prática social, disponibilizada a qualquer interessado, ao contrário de períodos anteriores, nos quais era reservado apenas para alguns (quais sejam, pessoas com poder político e/ou poder aquisitivo). Também é nesse período que o cuidado de si tem como foco o próprio sujeito e seu desenvolvimento. Também se fará apontamentos do *Alcebiades*, pois o próprio Foucault o retoma em diversas passagens de seu texto.

Do exposto até aqui, ficam claros três aspectos que se cruzam na constituição da temática geral de estudo, da qual brota o próprio problema de investigação. O primeiro aspecto refere-se a um diagnóstico geral da sociedade atual, tendo por referência as noções de globalização, tecnologia e urbanização. O segundo aspecto, baseando-se em Arendt, repousa na crise da autoridade docente, originada pela ruptura com a tradição. Ora, tal ruptura é impulsionada enormemente – e isso ainda não estava plenamente desenvolvido na época de Arendt – pelo fenômeno da globalização ancorada na tecnologia digital. O terceiro e último aspecto refere-se ao pensar a crise da autoridade docente, apostando no cuidado de si foucaultiano. Nesse contexto, nosso problema de investigação repousa na seguinte pergunta: em que sentido o cuidado de si constitui-se como referência normativa para enfrentar a crise da autoridade docente? Mais precisamente, em que termos o cuidado de si, considerando a complexidade do mundo plural que invade a escola, torna-se indispensável para pensar a coordenação da ação docente?

Essa problemática geral será investigada com base em uma pesquisa eminentemente bibliográfica, estabelecendo um diálogo hermenêutico com as obras pesquisadas. Nesse sentido, procuramos adotar, em linhas gerais, um procedimento hermenêutico no trato com o texto, destacando, em um primeiro momento, a atitude de escuta e de deixar o texto falar por si mesmo para, em um segundo momento, reconstruí-lo com palavras próprias. Outro aspecto importante de tal procedimento consiste, como alerta Gadamer (2009, p. 100), na devida atenção ao “quadro histórico conceitual”. Ou seja, no caso de nossa pesquisa, para a genealogia do conceito de cuidado de si e sua significação atual para pensar o problema da coordenação da ação docente.

Para dar conta metodologicamente do problema de investigação acima exposto, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, é feito um diagnóstico relacionando sociedades complexas e a crise de autoridade docente, suas características gerais e peculiares; além de um diagnóstico sobre a crise de autoridade docente na concepção de Hannah Arendt. No segundo capítulo, o desenvolvimento engloba o cuidado de si e seus pressupostos, as características gerais das práticas de si nos séculos I e II, o cuidado de si e o cuidado dos outros, o estudo da conversão e seus desdobramentos como caminho para o cuidado de si. Foucault estuda as diferentes escolas filosóficas da época, baseando-se em diferentes textos, mas focando especialmente nas obras de Sêneca. Interessa extrair daí o que seria ainda atual para pensar o problema da crise da autoridade docente e a necessidade de sua reorganização.

No terceiro capítulo, tratamos, então, do modo como a complexificação social invade a escola e como tal invasão repercute na crise da autoridade docente, exigindo repensar a escola como um todo, especialmente o problema da coordenação da ação docente. É justamente neste ponto que vamos procurar testar, retomando conceitos, em que sentido o conceito de cuidado de si pode auxiliar para pensar tanto a natureza de tal crise quanto a reorganização da ação docente. Nosso intuito não é o de buscar respostas imediatas para um problema tão difícil como o da crise da autoridade docente, tampouco pretendemos “aplicar” o conceito de cuidado de si à problemática educacional, mas tomá-lo como referência normativa para pensar um aspecto específico dessa questão. Para tanto, são retomados conceitos como estética da existência e figura do mestre.

2 SOCIEDADE COMPLEXA E A CRISE DE AUTORIDADE DOCENTE

O presente capítulo tem o objetivo de fazer um diagnóstico relacionando sociedade complexa e crise de autoridade docente. Como se observará na sequência, vamos delimitar nossa análise em alguns dos aspectos que constituem a complexidade da sociedade atual, pois, no âmbito deste trabalho, seria impossível abordar o tema em toda sua amplitude.

A humanidade vive em um momento histórico, que apresenta características peculiares, sendo a sociedade contemporânea denominada de complexa, apresentando fatores como a crescente urbanização, o uso desenfreado de tecnologias e a globalização. Esses fatores serão estudados com mais ênfase, visando caracterizar a sociedade que estamos vivendo. Como consequência, ocorre a pluralidade de culturas, com diferentes formas de vida, acarretando, entre outros fenômenos, o multiculturalismo.

Quanto à crise da autoridade docente na educação, faremos um diagnóstico baseando-nos em Hannah Arendt, assumindo como tese que na origem de tal crise encontra-se a ruptura com a tradição. Como hipótese para o problema da crise, tem-se a complexificação das sociedades modernas, acentuando sua pluralidade cultural e educacional. Isso causou a ruptura com a tradição, gerando a crise das instituições tradicionais. Diante dessa nova sociedade, é exigido um novo perfil de educador, que deve ser capaz de ensinar e conciliar as diferentes culturas. Como se vê, é desafiador pensar em educação numa sociedade multicultural.

2.1 Sociedade complexa: algumas características gerais

A sociedade complexa surgiu com a revolução industrial, sendo esta uma sociedade que apresenta muitas mudanças, se a compararmos com a sociedade tradicional. Essa evolução ou mudança da atual sociedade deve-se ao crescimento da globalização, tecnologia digital, avanços da ciência e meios de comunicação, mudanças nas relações de trabalho e nos fatores de produção. Todas essas transformações acabam inevitavelmente afetando a vida humana em todas as suas dimensões, assim como o campo da educação. A sociedade mudou sua forma de organização, as relações interpessoais também foram afetadas, especialmente pelo uso dos meios de comunicação em massa e tecnologias de uso pessoal. O indivíduo tem

muitas liberdades e direitos, porém nem todos possuem a garantia de exercício dos direitos básicos, entre os quais está a educação com qualidade.

Para Goergen, “a sociedade complexa é o cenário de céleres mudanças sociais e individuais que desestabilizaram antigas e bem assentadas estratificações mentais e sociais” (2006, p. 4). Com as sociedades complexas, surgem novos modos de vida que rompem com o passado de forma definitiva, sendo a descontinuidade a palavra chave para descrever esse momento. A compreensão da sociedade complexa vai além das características que determinam a sociedade clássica; para entendê-la, precisamos dominar conceitos como os detecnologia, capitalismo e informação rápida, entre outros. Na verdade, as sociedades complexas são o resultado dos avanços tecnológicos e da presença de diferentes atores sociais. Esses novos atores sociais representam camadas sociais que antes não tinham espaço na sociedade (como negros, mulheres, homossexuais, etc), que agora lutam e conquistam direitos.

Quanto à questão das relações sociais, as mudanças foram profundas, iniciando-se pelas mudanças nas relações de trabalho que se tornaram precárias, em prol do aumento da produção e do consumo. Ainda, precisamos considerar o paradoxo do consumismo, que, apesar das críticas, possibilita maior autonomia dos indivíduos. Todos os bens produzidos precisam ser consumidos pela população, isso faz a economia girar, sendo essa a lei do capitalismo. Goergen (2005), citando Adorno e Horkheimer, alerta para esse novo sistema, que substitui o trabalho humano pela máquina, transformando o conhecimento em conceitos matemáticos que *coisificam* o sujeito, também libertando de antigas dependências. Assim afirma ele:

Agora que uma parte mínima do tempo de trabalho à disposição dos donos da sociedade é suficiente para assegurar a subsistência daqueles que ainda se fazem necessários para o manejo das máquinas, o resto supérfluo, a massa imensa da população, é adestrada como uma guarda suplementar do sistema, a serviço de seus planos grandiosos para o presente e o futuro (2005, p. 22).

No que concerne às relações sociais, tem-se que a convivência e o contato com novos grupos e suas culturas afetaram a tradição e a estabilidade, fazendo surgir outra visão de mundo, inclusive modificando as relações éticas e fazendo surgir novas iniciativas e

possibilidade de vida e suas respectivas significações. A construção da sociedade por meio de redes, a influência e a velocidade dos meios de comunicação e a moda fazem surgir múltiplos papéis sociais, os quais influenciam no surgimento de novos valores, que são efêmeros e mudam constantemente. As verdades de hoje se tornam, amanhã, algo instável. No entanto, destaca-se, há que se ter o cuidado para não considerar a globalização como algo apenas negativo.

Nas sociedades complexas, os valores aceitos mudaram. Variam de acordo com os interesses das pessoas e grupos. Sem o interesse de permanência ou manutenção dos mesmos valores, a ideia de tradição é praticamente esquecida. Apesar do esforço de algumas instituições em tentarem mantê-la (como a igreja), ou, ao contrário, apesar de toda a revolução social, alguns aspectos sociais se agravaram, como o preconceito. A transitoriedade atinge os valores, deixando de lado o tradicional; conceitos considerados fortes são, a cada momento, modificados e considerados ultrapassados, sem importância e aplicação prática no presente. Assim, surgem novas tendências, fomentadas pelo crescimento econômico e tecnológico, entre outras que atuam na sociedade complexa, para a qual a educação e a consequente formação precisam estar atualizadas e dar uma resposta. Todas essas mudanças econômicas, sociais e culturais levaram a uma demanda crescente de educação e formação.

A sociedade atual permitiu a liberdade de cada um escolher o seu próprio caminho, não apenas seguindo aquele pré-estabelecido pela tradição. É claro que o poder e os mecanismos de controle social continuam existindo, eles não desapareceram, apenas adaptaram-se. O que mudou foram as formas de dominação. Na era atual, não é mais permitido tolir a liberdade individual, ao invés disso, criam-se leis com a aceitação de todos sobre as possibilidades de restrição ou perda do direito de liberdade. “A face oculta, negativa, do projeto da modernidade, mostra que, ao lado de suas inegáveis conquistas no campo da ciência e tecnologia com consideráveis vantagens para o homem, exigiu dele sacrifícios imensos que, no limite, implicam a submissão total do ser humano” (GOERGEN, 2005, p. 19).

Outra forte característica das sociedades complexas é o culto ao presente, esquecendo-se o passado e não importando-se com o futuro, dada a sua incerteza, o que traz medo e angústia. Na realidade, o que se visualiza na contemporaneidade é uma espécie de corrida desenfreada para acompanhar o sistema. Não temos tempo para nada, nem mesmo para pensar, refletir, cuidar de nós mesmos. As mudanças históricas pelas quais passou a humanidade fizeram com que o futuro se tornasse incerto e ameaçador, enfraquecendo a

crença na posteridade e fazendo com que as ações humanas passassem a ser conduzidas, focando apenas o presente, diluindo, assim, o sentido da continuidade histórica (MORAES, 2004). De outra parte, na visão de Goergen:

Toda a ênfase colocada no futuro, porém, desvalorizando o tempo secular em relação ao tempo sagrado. O tempo secular não representa senão a sombra do tempo sagrado. Tudo na concepção cristã se movia em torno de um ponto fixo: a eternidade. O secular não tinha valor em si, mas encontrava seu sentido no eterno (2005, p.12 -13).

Prossegue o autor, em outra passagem,:

O passado passa a ser visto como tempo de superstição e ignorância cujas autoridades devem ser todas abolidas. Este novo sentido da história está simbolizado na Revolução Francesa, que, diferentemente de todas as revoluções anteriores, significava a criação de algo completamente novo, o início de uma nova era da história. Além disso, os novos tempos, iniciados pela Revolução deveriam ser tempos de revolução permanente de ideias e instituições (2005, p.14).

A modernidade atribuiu à escola um papel fundamental de apropriação de conhecimentos, especialmente do passado. Na verdade, não há como pensar em educação sem o retorno ao passado. Logo, é necessário relativizar, pois mesmo que a sociedade deseje o início de uma nova era da história, o conhecimento será proveniente do passado.

O padrão de comportamento passa a ser baseado no consumismo. Consumir é fundamental para que o ser humano dê sentido à sua existência. Na sociedade complexa, há todo um aparato para que o indivíduo seja compelido a consumir, inclusive essa pode ser considerada uma das principais formas de dominação cultural. Na verdade, trata-se da mais potente forma de dominação, pois vivemos em uma sociedade que nos força a comprar. O ato de adquirir bens, úteis ou inúteis, nos faz pertencer a um determinado grupo. Segundo Goergen (2005), tudo se transforma em mercadoria, até mesmo a educação que é vendida e comprada como um bem. A venda do conhecimento é uma realidade, na medida em que a informação é vendida, a possibilidade de emancipação e autonomia social fica comprometida.

Associado ao consumismo está à moda, que valorizou o novo e deu ênfase ao efêmero. Ela é uma das causas da reestruturação da sociedade, que possibilita a liberdade de escolha, na qual cada um é livre para escolher o seu estilo. Agora o indivíduo possui “autonomia” de escolha, essa autonomia é subjetiva, implicando o aumento das diferenças individuais, na medida em que cada um escolhe o seu próprio modo de vida, sua própria moda. O individualismo é exaltado, porém mantemos o vínculo social por intermédio do consumismo e de seus valores.

Seguindo sobre a questão do individualismo e da moda, importante retomar as ideias do filósofo francês Gilles Lipovetsky, que muito bem aborda essa questão:

A ideologia individualista e a era sublime da moda são assim inseparáveis; culto da expansão individual, do bem-estar, dos gozos materiais, desejo de liberdade, vontade de enfraquecer a autoridade e as coações morais: as normas “holistas” e religiosas, incompatíveis com a dignidade da moda, foram minadas não só pela ideologia da liberdade e da igualdade, mas também pela do prazer, igualmente característica da era individualista (2009, p. 102).

Em seu livro *O Império do Efêmero*, o referido autor faz uma análise da moda, que, na sociedade moderna, ganhou status de instituição social. Ela está ao alcance de todos e possibilita a liberdade de escolha do indivíduo, seguindo, porém, a lógica do capitalismo, dando origem ao consumismo. Interfere profundamente na vida das pessoas, sendo, inclusive uma forma de expressão da própria personalidade, além disso, atinge todas as classes sociais.

A todo o momento surgem novas informações, assim, conseguir acompanhá-las implica um grandedesafio. A linguagem também é variável, surgem gírias e simbologias que configuram diferentes formas de se comunicar. Diante dessa realidade, é difícil pensar como deve ser a educação, o que o professor deve ensinar, ou como deve ensinar diante de tantas tecnologias. E, mais especificamente, pela nova visão que o conhecimento passa a ter, baseado fortemente na razão. “A razão torna-se a nova força do homem pela qual o homem pode intervir no mundo natural e social. Além de ser um atributo do sujeito individual, a razão é alçada à capacidade de sujeito-espécie de promover a emancipação do homem através da ciência e da tecnologia”(GOERGEN, 2005, p. 17).

O conhecimento torna o sujeito capaz de dominar a realidade, a qual, por intermédio da ciência e de suas técnicas, é capaz de instituir a nova civilização, sendo essa a promessa do pensamento moderno, o que levaria o homem à emancipação e à liberdade. “A racionalidade científica torna-se o padrão do conhecimento que, associada à dimensão da utilidade, agrega poder ao conhecimento. O conhecimento seguro e útil representa uma fórmula de poder” (GOERGEN, 2005, p. 17). Enfim, “a essência do novo saber que se faz a superioridade do homem está na técnica. Conhecimento e poder tornam-se, assim, duas faces de uma mesma moeda. Nesse sentido, evidencia Goergen: “o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela, e aos homens” (GOERGEN, 2005, p. 21).

Diante disso, observa-se que o crescimento econômico está baseado em técnicas de devastação ambiental, porém, o homem parece não perceber que, ao destruir todos os recursos naturais, estará ele próprio se destruindo. As principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, tornando o homem capaz de dominar os princípios naturais em proveito próprio e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, seria capaz de garantir à sociedade um futuro melhor. Enfim, o projeto moderno é focado na ideia de racionalidade e progresso humano e social.

A realidade nos mostra que a maioria das escolas não acompanha todas essas evoluções e expectativas do projeto moderno. Assim, o professor é criticado por ensinar de forma tradicional e os alunos consideram ultrapassado o ensino oferecido na escola diante do aparato tecnológico de que dispõem. Diante disso, as aulas acabam tornando-se desinteressantes pelos alunos. Nesse mesmo sentido, o ensino vem sofrendo muitas críticas, principalmente sobre sua eficiência e seu papel transformador da realidade. A situação assume especificidade, sobretudo diante da complexidade social na qual a educação encontra-se, em tensão com a estrutura contemporânea do trabalho e a nova visão de mundo vivenciada pelas pessoas. Assim, várias são as dúvidas de como deve ser a educação em uma sociedade complexa e diversificada.

2.2 Urbanização, tecnologia e globalização: o novo contexto social

O novo contexto social é marcado pela crescente urbanização, pelo uso desenfreado de tecnologias e pelo surgimento da globalização, que modificou a sociedade e acelerou para que todas as mudanças acontecessem de forma rápida. Diante disso, surgem conceitos que são

relativamente novos e desencadearam profundas transformações sociais, especialmente gerando conflitos entre culturas e gerações, entre o tradicional e o novo. O que era considerado tradicional, está praticamente sendo esquecido e o novo ainda não apresenta bases sólidas capazes de dar conta das questões sociais.

Nessa perspectiva, optou-se por estudar, com mais especificidade, essas três características das sociedades modernas ou complexas, pois elas estão profundamente enraizadas na atual sociedade. Como a tese central para estudar a crise de autoridade está baseada na ruptura com a tradição, entende-se necessário estudar o processo de urbanização, tecnologia e globalização, que, além de serem irreversíveis, contribuíram e continuam contribuindo para as constantes transformações da realidade social. Logo, diante desses fatores e da complexidade social que acarretam, não há como ignorá-los. Precisamos, sim, compreendê-los, para então buscarmos alternativas que façam frente às suas consequências negativas para a sociedade e a educação.

O processo de urbanização é uma das principais consequências da revolução industrial. Ela foi tão intensa que afetou toda a estrutura social; a sociedade contemporânea definitivamente se urbanizou. O aspecto da urbanização é fundamental para a compreensão das sociedades complexas.

Nas sociedades tradicionais, havia predominância da agricultura, o homem vivia com sua família dos frutos que ele mesmo plantava e colhia. Ao contrário, nas sociedades complexas, surgiram as indústrias, que passaram a ser o novo modo de conseguir meios para sobrevivência. O homem do campo foi esquecido e passou a ser visto como alguém que não se modernizou/evoluiu. Na verdade, a cidade foi o local mais propício para o desenvolvimento das atividades voltadas à industrialização e ao comércio. Num primeiro momento, a vida no espaço urbano pode dar a ideia de uma vida voltada para o coletivo, porém, o que se observa é o fortalecimento do individualismo, na medida em que cada um preocupa-se apenas com sua própria vida, esquecendo-se dos outros.

A urbanização requer toda uma mudança social, para abrigar todas as pessoas. O capitalismo força o surgimento de novas formas de habitar, próximas das fábricas, diminuindo o tempo de percurso, aglomerando muitas pessoas em locais que não apresentam o mínimo de dignidade. Assim, a vida cotidiana passa a ter uma nova relação com a ideia de tempo e espaço.

A urbanização gerou um grande impacto na mudança de comportamento e interação entre as pessoas. Segundo Simmel (1973), o maior impacto está no crescimento da impessoalidade e no desejo de preservação da autonomia e da individualidade, frente ao

restante da sociedade. Nas cidades, é comum as pessoas encontrarem nos espaços públicos um número muito maior de desconhecidos do que de conhecidos, ao contrário do que acontece nas pequenas cidades do interior. A superficialidade é o termo que melhor define a relação do indivíduo com os demais.

Ainda, segundo Ferreira Júnior (2008, p. 94), “o individualismo, típico da modernidade, se intensifica mediante a interiorização da vida social na família, na constituição do núcleo familiar em que o sujeito pudesse se sentir acolhido da multidão, um refúgio de afetividade num mundo sem coração”. Apesar de as pessoas viverem muito próximas nos aglomerados urbanos, a sensação é que vivem num mundo de estranhos, sem contato ou relações mais profundas, as relações pessoais são baseadas na superficialidade. Logo, a família passa a ser o centro das relações interpessoais.

Com a urbanização em crescente expansão, foi necessário organizar os espaços, administrar e, dessa forma, nasce o conceito de mundo administrado, segundo o qual a sociedade funciona como uma espécie de engrenagem. Esse sistema envolve ainda mais as pessoas, impõe obstáculo à autonomia, dando sustentação ao capitalismo. Nas palavras de Marcuse:

Com a racionalização do mecanismo produtivo, com a multiplicação de funções, toda dominação assume a forma de administração. No seu auge, a concentração do poder econômico parece converter-se em anonimato; todos, mesmo os que se situam nas posições supremas parecem impotentes ante os movimentos e leis da própria engrenagem (1999, p.98).

O anonimato nas sociedades modernas está associado à ideia de manter-se unido apenas à família. O coletivo é deixado de lado em prol do individualismo e da privacidade. Porém, devemos considerar que a família também está enfrentando uma crise e, entre as causas disso, pode-se citar a globalização, que faz surgir novas formas de organização social, bem como novas formas de vida pública e privada. Ainda, a mudança do papel econômico da família e as atuais discussões que a envolvem, entre elas a igualdade entre homens e mulheres, a mudança nos relacionamentos afetivos e na sexualidade. Para Giddens, “há uma revolução global em curso no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços e ligações com outros” (2010, p. 61). Além disso, “a globalização está

reestruturando o modo como vivemos, e de uma maneira muito profunda” (2010, p. 15). As questões envolvendo a família variam de acordo com o país e a cultura de cada região.

Quanto à questão da tecnologia, sua presença é uma das principais diferenças entre as sociedades tradicionais e complexas. Os avanços tecnológicos têm sido crescentes em diversas áreas do conhecimento, especialmente voltadas para o conhecimento, informação e aperfeiçoamento dos meios de produção. A nova sociedade, vista sob a perspectiva da tecnologia, é conhecida como sociedade em rede, na qual todos encontram-se interligados.

A tecnologia mudou a maneira como as pessoas enxergam e relacionam-se com o ambiente a sua volta, inclusive na maneira como se relaciona com a própria intelectualidade humana, pois as tecnologias

[...] amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LEVY, 1999, p.157).

Diante de tantos avanços, não há como pensar em educação sem que ela esteja embasada em tecnologias. As tecnologias estão presentes diretamente na vida dos alunos e isso é uma realidade. O momento é visto como sociedade da informação, portanto, a escola precisa ensinar ao aluno a buscar e a interpretar de forma crítica a informação.

Refletindo sobre a internet, ela possibilitou a aproximação das pessoas, independente do lugar ou do modo de vida; assim, pode ser uma ferramenta para a troca de informações e tecnologias, gerando conhecimento. Porém, a rede ainda não é acessível a todas as pessoas, logo, beneficia apenas alguns, o que acentua o abismo entre as classes sociais. No momento, já existem muitas comunidades virtuais que estão se preocupando em discutir problemas e em buscar soluções para a crise social. Há que se destacar, sobre isso, que é claro que é ilusão pensarmos que as tecnologias irão resolver todas as questões. Essa fé na tecnologia tem sido uma presença constante nas sociedades complexas. Trata-se da esperança de que todos os problemas serão revolvidos por meio do desenvolvimento tecnológico.

Diante dessa realidade, são inegáveis os benefícios trazidos pelos avanços tecnológicos, especialmente aqueles voltados para a educação. Segundo Malaghi:

Ao passo em que a informática e as tecnologias ligadas à ela começavam a evoluir de maneira cada vez mais acelerada, muitos pesquisadores dos campos educacionais e tecnológicos perceberam que através dos computadores poderiam ser abertas novas variáveis para se pensar os processos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de potencializá-los (2012, p. 56).

Porém, devemos pensar que, para a utilização das tecnologias, os professores necessitam estar capacitados. Os alunos da atualidade possuem muitos conhecimentos nessa área, portanto, os professores devem aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas em prol do processo educativo. No entanto, deve-se ter cuidado com as limitações ocasionadas pelo uso irracional das tecnologias, tanto no desenvolvimento intelectual (por exemplo, a criança que utiliza o computador apenas para jogar jogos não recomendados para sua faixa etária) quanto na interferência que isso traz para o convívio social, uma vez que muitas pessoas se mantêm no mundo irreal das tecnologias e deixa de lado as relações interpessoais.

Após a exposição sobre a urbanização e a tecnologia, serão estudados alguns aspectos da globalização, fenômeno que atinge todas as nações e a partir do qual as relações econômicas, sociais e culturais sofreram profundas transformações. Com a globalização, os acontecimentos de lugares distantes influenciam a realidade local e vice-versa. A globalização tende a aproximar as pessoas, mesmo que de culturas diferentes, eliminando a distância de tempo e espaço. É complexo conciliar interesses de pessoas tão diferentes, que carregam em sua identidade características distintas, como diferenças raciais, de opção sexual ou religiosa, enfim, que geralmente geram preconceitos. Essas diferenças acarretam tensões inevitáveis dentro do contexto social, por mais que a globalização passe a sensação de homogeneidade social, o multiculturalismo é uma forte característica da sociedade atual.

A globalização permitiu o aperfeiçoamento dos meios de comunicação, pois vivemos em uma única aldeia global: as notícias chegam de forma rápida, ao contrário do passado (quando existia apenas o rádio e em poucas residências). Enfim, ela aproximou as pessoas, dando origem a uma cultura diversificada, chamada comumente de multiculturalismo, ou seja, trata-se de várias culturas convivendo, sem que uma delas predomine, em um mesmo espaço geográfico. Para Hall (2006), sociedades multiculturais são aquelas que abrigam em seu território diferentes comunidades culturais que convivem e tentam construir uma vida em comum.

A globalização afetou o mundo inteiro e praticamente não há como fugir dela. Para Giddens (2010, p. 17), “vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para bem ou para mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós”. Ela é o conjunto complexo de processos, os quais são contraditórios. A ideia de que a globalização está apenas retirando a soberania dos países é falha, pois, por meio dela, também ressurgiram as identidades culturais locais, tratando-se de uma espécie de nacionalismo que busca fazer frente à tendência globalizante.

O mundo globalizado é parte da sociedade moderna; a globalização contribuiu para romper com as relações do passado, na medida em que sobrecarrega de informações o presente. De acordo com Giddens (1991), os diversificados modos de vida produzidos pela modernidade romperam bruscamente com as ordens sociais tradicionais. Desde os últimos anos, as transformações na modernidade são muito mais fugazes e profundas se comparadas às mudanças das sociedades tradicionais que precederam a época da globalização. No passado, as mudanças aconteciam de forma lenta, na sociedade atual, tudo se modifica dentro de um pequeno período de tempo, por exemplo, no campo da moda, a qual, a cada estação, lança uma nova tendência. Ainda segundo Goergen:

O grande mote da última década foi o da globalização da economia que, desimpedida dos “entraves” do Estado e da preocupação social e deslizando pelos azeitados trilhos da tecnologia d informação, deu fim a qualquer projeto ou mesmo controle social e político. Minha expectativa é que nos encontramos no limiar de uma nova consciência. Se o último século foi o da intervenção nos recônditos espaços da natureza, o que se inicia abre o cenário da intervenção nos segredos da vida. Se encontramos com pesar que a ciência e a tecnologia incorreram em desvios de cujas consequências a humanidade jamais poderá se esquecer, a possibilidade de manipulação dos códigos da vida pode trazer consequências ainda mais assustadoras e para alguns até mesmo fatais. Conscientes disso, diversos grupos religiosos (mulheres, jovens, cientistas, educadores, grupos religiosos etc.) fazem ouvir seus alertas de que assim como está indo não pode continuar(2005, p.6 -7).

Nessa perspectiva, pondera-se que a globalização gera uma situação contraditória, ou seja, de um lado, permite desenvolvimento econômico e social, encurtamento as distâncias,

propiciando intercâmbio cultural, soluções sofisticadas e eficientes; porém, de outro, gera o aumento das desigualdades sociais e a intolerância com o diferente. A sociedade está estigmatizada, pois tem determinado os padrões comportamentais e sociais que são aceitos e devem ser seguidos, logo, quem não possui as características pré-estabelecidas, é excluído. Apesar de a globalização pregar que o mundo não possui fronteiras e que a ideia de nação se diluiu, as diferenças culturais entre os vários povos continuam demarcando o território. Tudo isso reflete dentro da escola, onde os alunos precisam pertencer a um grupo, seguir seus preceitos, usar roupas parecidas, pois, caso contrário, são excluídos e não adaptam-se a esse local. Portanto, a globalização apresenta duas faces. Para Lafer:

[A globalização] não elimina os temas da hegemonia e da desigualdade, mas os torna mais complexos. As formas de exercício hegemônico variam; em muitas circunstâncias, o disfarce é a defesa da globalização, o que pode tornar necessário, como mecanismo de resistência, a defesa das identidades e das especificidades nacionais. O contraste entre o discurso e a prática liberais do mundo desenvolvido é uma lição permanente de cautela diante de soluções doutrinárias que se apresentam como prontas e definitivas (1993, p.68).

A educação está inserida dentro do contexto da globalização, portanto, faz-se necessário verificá-la com olhar crítico, e mais, utilizar a grande quantidade de informação para gerar conhecimento. Diante do exposto, os conceitos de sociedade urbanizada, globalizada e com forte influência da tecnologia contribuem para que consigamos melhor visualizar o diagnóstico do atual contexto social e suas consequências para o campo da educação. A seguir, será estudado um dos maiores problemas que assola a educação contemporânea, que é a crise da autoridade do professor. Esse profissional não tem conseguido reagir diante de tantas mudanças e exigências do corpo social. Isso torna a crise cada vez maior, apenas aumentando os problemas educacionais.

2.3 A crise de autoridade docente

A crise de autoridade docente tem sido vista como um dos maiores problemas atuais relacionados ao campo educacional. Logo, o objetivo do presente tópico será fazer um diagnóstico sobre a origem e características da referida crise. A tese central, sobre a qual será construída a argumentação, tratará a crise de autoridade como derivada da ruptura com a tradição. Assim, o surgimento das sociedades modernas e complexas contribuiu para que a tradição fosse deixada de lado, em prol de uma nova sociedade que estava surgindo. Isso acarretou a crise das instituições tradicionais, como a família, a escola e a igreja. Diante dessa realidade, é exigido um novo perfil de educador, capaz de posicionar-se, de forma ativa e crítica, frente às questões contemporâneas.

Há muito tempo, insistentemente, vem se falando da tão conhecida crise da educação brasileira. O fato gerador do cenário caótico em que se encontra o ensino seria a falta de uma política financeira adequada, ou seja, o fator econômico seria o grande vilão. Todavia, a situação é bem mais complexa do que aparenta, na medida em que países desenvolvidos e, frisa-se, com grande quantidade de dinheiro à disposição para gastar com o serviço educacional, também enfrentam grave crise na educação, o que certamente leva a crer que as raízes de tal colapso educacional são bem mais profundas, dizendo respeito a outros fatores, que transcendem o econômico.

A educação passa por vários problemas, como a falta de capacitação dos educadores, de planejamento curricular atualizado, democrático e flexível, que esteja inserido em seu real contexto social e de integração de todos os envolvidos na comunidade escolar. A crise na educação então é muito mais grave do que aparenta. Ela diz respeito a muito mais do que a falta de incentivos financeiros. O tema é bastante complexo, exigindo um maior envolvimento da comunidade escolar e da própria sociedade.

Dessa forma, pode-se dizer que a crise que assola a educação brasileira não parece ter relação só com fatores econômicos, mas, sim, trata-se de uma crise de autoridade. Na medida em que nem tudo é perfeito, o mestre perde a autoridade por não ter domínio do conteúdo, ou mesmo por não fazer o mapeamento correto, abordando, assim, de forma inadequada – ou mesmo não abordando – o conteúdo. Todavia, a perda da autoridade não é somente do professor, mas de todos os responsáveis pelo funcionamento da educação. O sentimento atual é de vazio, no qual ninguém quer exercer a autoridade e tudo que ela representa.

2.3.1 A origem da crise de autoridade docente segundo Hannah Arendt

Entre os pesquisadores que estudaram a questão da crise da autoridade do professor, destaca-se o trabalho de Hannah Arendt¹. Na obra *Entre o Passado e o Futuro*, faz uma análise da situação crítica em que se encontrava a educação americana, no final dos anos 1960. As suas constatações servem de base para a educação atual, porém, com cuidado de primeiro verificar as especificidades do contexto educacional, com o qual se deseja fazer a análise.

A crise pela qual passa o mundo moderno, que engloba quase todas as esferas da vida, tem se manifestado de diversas formas, em cada país. No caso da América, a crise da educação é periódica e tornou-se um problema político, que, pelas proporções, tem sido alvo de discussões quase diárias. Para Arendt (2005), é tentador classificar a crise educacional como um problema local, sem conexões com as questões do projeto de modernidade. Logo, se o problema fosse de pequena proporção, não teria se tornado um problema político e seria resolvido de forma rápida.

Em nosso país, a questão é um pouco mais complicada, pois a escola estudada por Arendt é uma escola que o Brasil nunca teve, incluindo-se também a cultura. Nossa tradição apresenta diversos elementos, uma junção de culturas, os quais impedem a aproximação do contexto arendtiano.

A crise pode ser uma oportunidade para se verificar a essência da questão e, em se tratando da educação, a sua essência é a natalidade, ou seja, o fato de novos seres chegarem ao mundo. Uma crise possibilita a revisão de nossas respostas e o desaparecimento de

¹Hannah Arendt (Linden, 14 de Outubro de 1906 — Nova Iorque, 4 de Dezembro de 1975) foi uma teórica política alemã, muitas vezes descrita como filósofa, apesar de ter recusado essa designação. Emigrou para os Estados Unidos durante a ascensão do nazismo na Alemanha e tem como sua magnumopus o livro "Origens do Totalitarismo".

Cientista política e vítima do racismo anti-semita, Hannah Arendt tornou-se um dos grandes nomes do pensamento político contemporâneo por seus estudos sobre os regimes totalitários e sua visão crítica da questão judaica. A liberdade, o abandono das tradições culturais e a administração tecnocrática da sociedade foram alguns de seus temas principais.

Nascida numa rica e antiga família judia de Linden, Hannover, fez os seus estudos universitários de teologia e filosofia em Königsberg (a cidade natal de Kant, hoje Kaliningrado). Arendt estudou filosofia com Martin Heidegger na Universidade de Marburgo, relacionando-se passional e intelectualmente com ele. Posteriormente Arendt foi estudar em Heidelberg, tendo escrito na respectiva universidade uma tese de doutoramento sobre a experiência do amor na obra de Santo Agostinho, sob a orientação do filósofo existencialista Karl Jaspers. Hannah Arendt doutorou-se em filosofia em 1928, na Universidade de Heidelberg. A tese foi publicada em 1929. Em 1933 (ano da tomada do poder de Hitler) Arendt foi proibida de escrever uma segunda dissertação que lhe daria o acesso ao ensino nas universidades alemãs por causa da sua condição de judia. O seu crescente envolvimento com o sionismo levá-la-ia a colidir com o anti-semitismo do Terceiro Reich o que a conduziria, seguramente, à prisão. Conseguiu escapar da Alemanha para Paris, onde trabalhou com crianças judias expatriadas e onde conheceu e tornou-se amiga do crítico literário e místico marxista Walter Benjamin. Em 1940, casou-se com o professor de história da arte Heinrich Bluecher. Foi presa (uma segunda vez) na França, conjuntamente com o marido, o operário e "marxista crítico" Heinrich Blutcher, e acabaria em 1941 por partir para os Estados Unidos, com a ajuda do jornalista americano Varian Fry.

preconceitos que constituíam essas respostas e, ao mesmo tempo, nos pressiona a voltar às mesmas questões que exigem respostas, sejam novas ou velhas. A crise só se torna um problema mais sério se respondemos a ela com preconceitos. E, por mais claro que o problema da crise possa se apresentar, é impossível isolar o fator das circunstâncias específicas que o causam.

Segundo as concepções de Arendt (2005, p. 223), “somente na América uma crise na educação poderia se tornar realmente um fator na política”. A diferença com o restante do mundo estaria na questão de que, na América, a educação desempenha um papel diferente e mais importante na política do que em outros lugares. Na existência constante de imigrantes e na fusão dos diferentes grupos, a escola assume o papel da nação, por exemplo, no ensino da língua inglesa, que não é a língua natal dessas crianças, contrariando o aprendizado normal, ensinado pela família. A presença de imigrantes, os recém-chegados à nova cultura, representam uma nova ordem, de fuga da miséria e da opressão, representando uma nova vida. Porém, quanto aos imigrantes, a educação tem papel político de americanizar as crianças, afetando também a seus pais, e, conseqüentemente, ajudando-os a sair no mundo antigo para entrar em um novo mundo de progresso, mas isso é uma ilusão, uma vez que não há construção de um novo mundo pela educação das crianças.

As ideias do novo mudaram radicalmente toda a estrutura educacional na América, aplicando todas as modernas teorias educacionais, mudando de um dia para o outro a tradição e os métodos estabelecidos para o ensino e a aprendizagem. Assim, a crise da educação americana deve-se ao fato de que em nenhum outro lugar as modernas teorias educacionais foram tão aceitas; e, de outro lado, tem raízes na impossibilidade de progresso em uma sociedade de massas. Segundo Arendt:

Ainda, o que torna a crise educacional na América tão particularmente aguda é o temperamento político do país, que espontaneamente pelega para igualar ou apagar as diferenças entre jovens e velhos, entre, dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores (2005, p. 229).

O nivelamento entre esses tipos tão extremos só pode ser efetivamente conseguido por meio da autoridade do mestre. “A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer

e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças” (ARENDDT, 2001, p.230). A relação entre um adulto e uma criança é natural e emerge do fato de todos os seres humanos estarem presentes no mundo. Quanto à questão da criança no grupo, o problema é maior, pois a autoridade de um grupo, mesmo que de crianças, é sempre mais forte e tirana do que a de um indivíduo isolado. Analisando-se uma criança em um contexto individual, percebe-se que as possibilidades de rebeldia desta são praticamente nulas, eis que está em minoria em relação ao outro grupo, que é o dos adultos. Não se deve emancipar uma criança com base na autoridade dos adultos, pois se estaria, dessa forma, sujeitando-a a uma autoridade tirânica, apenas justificada por existir uma maioria. Então, se isso ocorresse, ao invés de dar liberdade à criança, se estaria sujeitando-a a algo pior, logo, a criança precisa de cuidados, precisa ser protegida do mundo dos adultos.

Outro pressuposto que surgiu com a crise refere-se ao ensino, o qual, sob a influência das teorias psicológicas modernas e do Pragmatismo² (aprender através do fazer), transformou-se em uma ciência. Para Arendt (2002), a atual crise da pedagogia e da escola só foi possível porque adotou-se uma moderna teoria sobre aprendizagem, baseada no aprendizado pelo fazer. E, aliada a ela, está a falta de domínio do conteúdo pelo professor, problema esse ao qual não foi atribuída importância, pois o professor estaria em exercício contínuo da atividade de aprendizagem. A questão principal é que não se trata de transmitir o conhecimento, mas de apenas demonstrar como esse conhecimento é produzido, assim, o aluno teria a liberdade de construir. Logo, a escola não é local para ensinar conhecimentos, mas para trabalhar as habilidades, o que transformou as instituições de ensino em instituições nacionais.

²Corrente filosófica segundo a qual a *eficácia na aplicação prática* fornece o critério para determinar a *verdade* das proposições (*verproposição*). Assim, uma proposição é verdadeira se for, na prática, vantajoso sustentá-la, ou, na versão de William James (1842-1910), se funcionar. Isto significa que o *conhecimento* é um instrumento para organizar a *experiência* e os conceitos (*verconceito*) são hábitos de *crença* ou regras de *acção*. Os pragmatistas pensam que a experiência humana é um processo histórico, contingente (*vernecessário/contingente*) e evolutivo e consideram que muitos dos *problemas filosóficos* têm origem em dualismos (como teoria-prática e realidade-aparência), que derivam de teorias do conhecimento que concebem as crenças como representações (*verrepresentação*) e, por isso, chamaram a atenção para a continuidade entre experiência e natureza, e para a reciprocidade entre teoria e prática, entre conhecimento e acção e entre factos e valores (*vervalor*). O pragmatismo começou com a adopção por Charles S. Peirce (1839-1914), por volta de 1870, da descrição de uma crença como um hábito de acção em vez de uma representação da *realidade*, e entre os pragmatistas clássicos contam-se também William James e John Dewey (1859—1952). Para Peirce, o significado de uma proposição é determinado pelas suas consequências experimentais observáveis, que permitem estabelecer padrões objectivos (*verobjectividade/subjectividade*) de verdade. Para James, ao contrário, é a ideia de eficácia e de sucesso das pessoas individuais que fornece o padrão de apreciação de uma proposição. Dewey, por seu lado, vê a investigação como um processo cujos procedimentos e normas têm de ser avaliados e revistos à luz da experiência subsequente. Esta revisão é, no entanto, um processo social e comunitário, feito com base nos valores das pessoas vulgares. Assim, desde o início que existem duas tendências no pragmatismo, uma objectivista, associada à obra de Peirce e outra, subjectivista, mais próxima das posições de James. Dicionário de Filosofia (Disponível em <http://www.defnarede.com/p.html>).

Ainda, na nova escola, não há distinção entre brincar e trabalho, a criança aprende através da brincadeira. O problema está em manter a criança num mundo que pode ser chamado de “mundo de brincadeira”, sem a devida responsabilidade para questões importantes, como o trabalho. “Aquilo que, por excelência, deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDDT, 2002, p.233).

A pedagogia moderna está presa à autonomia da criança. Assim, “sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de mundo” (p.233). Esse fato oculta a questão da criança, de considerá-la um ser humano em desenvolvimento, e, ainda, a questão de ver a infância como a preparação para a vida adulta. A crise da educação na América é o resultado da busca desenfreada de transformar todo o sistema educacional, de readequar a maneira de tratar a criança, dando-lhe liberdade em excesso.

Para que consigamos entender a atual crise educacional, é necessário verificar quais foram os aspectos do mundo moderno que contribuem para a efetiva crise da educação. Com isso, podemos aprender com a crise, visando entender a essência da educação, bem como entender o papel que a responsabilidade dos adultos para com as crianças desempenha na sociedade.

A crise da educação preocupa, uma vez que a educação é uma das atividades elementares e necessárias da sociedade humana. A educação jamais permanece igual, sempre renova-se continuamente com a mudança das gerações, com a chegada de novos seres, com o nascimento. As crianças não são seres acabados, mas estão em crescimento. A educação trata de um novo ser e ao mesmo tempo de ser em formação. Para Arendt (2005), a criança é um ser em desenvolvimento, em processo de formação e a educação deve possuir como objetivo a construção de espaços de abertura para ir constituindo a criança para que, aos poucos, ocorra a sua inserção no mundo. Logo, aos pais, cabe não apenas conceber, trazer ao mundo, mas simultaneamente introduzir a criança neste universo. Diante da necessidade de proteção, o melhor lugar para a criança é a família, pela segurança da vida privada.

De acordo com as concepções de Arendt (2005, p. 236), “toda vez que a criança é permanentemente exposta ao mundo, sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída.” O mundo público é lugar para os adultos, que trabalham e

contribuem para o mundo em comum. A criança não deve ter a sua vida como a de um adulto, pois assim se estaria destruindo o seu mundo.

Analisando-se as características do mundo contemporâneo, percebemos que as crianças não contam mais com um lugar seguro para crescer. Se observarmos a vida humana, notamos que a tecnologia faz as pessoas viverem em um mundo em que as relações interpessoais tornam-se superficiais, mantendo-se relações quase à distância, o uso das tecnologias facilita a comunicação, aproxima as pessoas, porém, sem a devida profundidade das relações, o que é algo essencial para a educação. A globalização interfere em todo o corpo social, trazendo consequências, boas ou ruins, independentemente de ações. A urbanização acelera o processo de inserção da criança na vida pública. Aliada às características que tornam a sociedade complexa está a educação moderna, que, “na medida em que procura estabelecer um mundo de crianças, destrói as condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento vitais” (ARENDRT, 2005, p. 236).

A educação atual está sustentada no propósito de servir a criança, contrariando e deixando de lado todos os métodos de ensino do passado, diante da alegação de que a criança seria emancipada, termo esse utilizado por Arendt, para descrever o processo de antecipação de exposição da criança no mundo dos adultos. Os educadores, sem pensarem nas consequências, aceitaram esses pressupostos, contribuindo para a efetivação da exposição da criança à luz do mundo público. Essas teorias prezam pelo máximo de autonomia da criança, substituindo o aprendizado pelo fazer, o trabalho pelo brincar. A escola, que deveria preparar o aluno para o mundo dos adultos, acaba contribuindo para a criação de uma espécie de mundo artificial, ou seja, autonomizando inapropriadamente o mundo da criança.

Ainda, quanto mais a sociedade moderna confunde a esfera pública com a privada, transformando em público o que deveria ser oculto, mais difícil torna-se para as crianças, que perdem a segurança do ocultamento. Claro que não devemos ter uma visão completamente negativa da educação moderna, pois seu objetivo central é o bem-estar da criança. Também não há como exigir que todos os pontos de uma nova teoria deem certo e sejam aplicados de forma totalmente correta. O ideal seria que a criança fosse inserida aos poucos no mundo público. Para Arendt (2005), diante da não familiaridade da criança com o mundo, ela deve ser introduzida aos poucos, sendo responsabilidade do educador, como representante e responsável pelo mundo, assumir essa incumbência de introduzir o jovem num mundo que está em constantes mudanças.

A criança, como ser que está formando sua personalidade, precisa da segurança do ocultamento, o mundo político não deve fazer parte do mundo da criança, a política é uma tarefa para os adultos. Aos pais cabe o cuidado com a vida e o desenvolvimento do recém-chegado, pois a criança precisa de proteção especial frente ao mundo. Ainda, a criança precisa da noção de limites. Não se pode educar uma criança dando-lhe total autonomia. Portanto, pais e professores possuem responsabilidades frente à educação da criança. Diante da importância da autoridade, “qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDDT, 2005, p. 239).

No que tange à educação, no contexto da responsabilidade pelo mundo, a autoridade não se confunde com as qualificações do professor (conhecer o mundo, que por si só não fundamenta a autoridade, apesar de contribuir). A qualificação é a capacidade de usar o conhecimento para instruir os outros sobre o mundo, “porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (ARENDDT, 2005, p. 239). Assim, o professor é o representante dos adultos, que mostra o nosso mundo para as crianças.

No mundo contemporâneo, a autoridade tem seu papel contestado face aos acontecimentos, mas que são confundidos com ela. Como exemplo, cita-se a violência e o terror oriundos dos países totalitários. “Em essência, as pessoas não querem mais exigir ou confiar a ninguém o ato de assumir a responsabilidade por tudo o mais, pois sempre que a autoridade legítima existiu, ela esteve associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo” (ARENDDT, 2005, p. 240). No caso da vida política e pública, se a autoridade fosse removida, todos teriam a mesma responsabilidade pelo rumo do mundo, todos teriam uma igualdade de responsabilidade. Mas, ao mesmo tempo, as exigências do mundo seriam repudiadas, toda a responsabilidade de dar ordens ou obedecê-las está sendo repudiada, gerando uma espécie de ambiguidade, a qual não pode acontecer na educação.

Ainda, na área educacional, a perda da autoridade não pode ser aceita, pois não há educação sem autoridade e o professor precisa responsabilizar-se pelo ato pedagógico. “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças” (ARENDDT, 2005, p. 240). Para a referida autora, a perda da autoridade na vida pública e política está diretamente relacionada à sua perda no âmbito privado, seja na família ou na escola. A desconfiança pública sobre a autoridade tem afetado a esfera privada. Outra questão é a superioridade temporária, oriunda do modelo de criação dos filhos, que é algo

contraditório quando se aplica a uma relação não temporária (governante e governados). Diante disso, o problema na atual crise de autoridade e da natureza do pensamento político tradicional faz com que a perda da autoridade, iniciada na esfera da política, acabe influenciando a esfera privada.

O ponto mais radical da perda de autoridade é a sua introdução na esfera pré-política, que compreende a família e a escola. Conforme expõe Arendt, o “homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para a sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso” (2005, p. 241). O homem moderno tem deixado de lado a questão da autoridade porque ele próprio apresenta inseguranças, não sabe como se movimentar nesse novo mundo, o que é importante sobre o conhecimento, quais habilidades dominar. Assim, deixa de assumir a responsabilidade, alegando que as próprias crianças devem buscar as respostas, e que elas não têm o direito de fazer cobranças, exigir satisfações sobre o mundo que vivemos. Portanto, não assume suas responsabilidades diante do novo ser.

Em contrapartida, a escola atual tem assumido um posicionamento visto como revolucionário diante do aluno (porém, trata-se de educação sem responsabilidade) e isso dificultou a identificação do problema. Mas, a maior contradição é que, mesmo durante o período mais revolucionário da América, jamais se pensou em começar a nova ordem pela educação, a qual se manteve conservadora (sem investimentos em tecnologias para modernizar o processo de ensino ou melhoramento na formação dos educadores, por exemplo). Na verdade, o conservadorismo faz parte da essência da atividade educacional. A responsabilidade pelo mundo, a proteção da criança frente ao mundo são atitudes conservadoras. Para Arendt (2005), esse contexto permanece válido apenas no campo da educação, nas relações entre adultos e crianças, diferente do campo da política, no qual as ideias conversadoras levariam o mundo à ruína. A preservação do mundo depende não da imortalidade de seus criadores e habitantes, mas de ser posto em ordem. Conforme Arendt:

O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do modo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (2005, p. 243).

O verdadeiro problema da educação moderna está em não conseguir manter um diálogo com o conservadorismo, sem o qual a educação não é possível. Mais uma vez, nas palavras de Arendt:

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado (2005, p. 243-244).

Durante o período da civilização romano cristã, e mais tarde no Cristianismo, não era necessário tomar consciência da qualidade particular de si próprio, pois o passado era essencial para quaisquer soluções de problemas. O passado era o modelo a ser seguido, acompanhando os passos dos antepassados, suas condutas e modo de vida. Porém, “tudo isso se põe em contradição, não só com o nosso mundo e com a época moderna” (ARENDDT, 2005, p. 244).

Ainda, para a referida autora, no passado, a educação apresentava a finalidade de dignificar os novos, diante de seus antepassados, assim, a autoridade estava baseada no passado. Nessa perspectiva, diante do problema educacional, não podemos seguir em frente, pois estaríamos negligenciando-o; nem se poderia retornar o passado, uma vez que não passaria de uma repetição, mas, ao mesmo tempo, o posicionamento frente à crise, sem reflexão, nos conduziria à ruína, aumentando infinitamente nosso estranhamento do mundo. Para Arendt:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (2005,p. 245-246).

O núcleo da autoridade do professor repousa na responsabilidade e, com base nessa premissa, insere a criança no mundo. A autoridade é construída entre a relação tensional entre o novo e o velho, o passado e o futuro, portanto, a tradição é fundamental; assim, a criança vai aprender com os mais velhos. O professor precisa reconhecer que é infinitamente superior, que possui experiência; portanto, o diálogo entre as gerações é fundamental, pois sem ele não existiria educação.

Portanto, podemos perceber a crise da autoridade docente como consequência das sociedades modernas e sua repulsa para com o passado e com a tradição. Nas sociedades complexas, todas as formas de passado são consideradas ultrapassadas. O passado não tem espaço frente ao novo modo de vida adotado pelas pessoas. A autoridade está vinculada à tradição. Segundo Arendt, diríamos que é fundamental retomar o fio da tradição que faz nossa ligação com o passado, principalmente quando se trata de crise no campo dos relacionamentos humanos (FRANCISCO, 1999). Portanto, percebemos que a autoridade possui valor central, porém, sua perda devido à descrença na tradição tornou-a o fator chave da crise atual na educação, especialmente pela perda das raízes com o passado.

O professor não pode dispensar a autoridade, e a noção de limites é fundamental. O aluno precisa aprender a noção de limite, importante aliado do processo educativo. A educação é o principal meio para a circulação do conhecimento, importante arma contra a injustiça e o autoritarismo. Trata-se do permanente exercício da tolerância. Educar é construir cidadania. A educação busca formar para que as diferenças individuais possam ser respeitadas. Diante desse contexto, não apenas professores e educadores têm responsabilidade, mas todos nós, pois vivemos em um mundo junto a jovens e crianças. A educação é a oportunidade de demonstrar amor ao mundo, assumindo a responsabilidade por ele, em duplo sentido, não abandonando as crianças e, ao mesmo tempo, não perdendo a oportunidade de aprendermos algo novo e inédito com elas. A educação tem a tarefa de ensinar à criança a preparação para que esta possa renovar o mundo.

2.3.2 A crise docente e a sociedade complexa

A crise da autoridade docente é uma das questões que mais tem preocupado e desafiado os educadores. A perda da autoridade traz sérias consequências ao processo educativo. Além disso, ele é dos pontos mais difíceis de serem pensados, além das dificuldades de se encontrar soluções práticas para a crise. Convém lembrar que o exercício

da autoridade é fundamental para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. Mas, como conciliar autoridade (que precisa estar ligada à tradição e ao passado) com sociedade moderna (que despreza a tradição e deseja o novo a todo momento)? Portanto, o tema é um dos maiores problemas da educação, neste século.

Além de Hannah Arendt, outros pesquisadores também buscam explicações para o problema da crise de autoridade docente. Assim, de acordo com De La Taille, o tema:

Realmente o tema da autoridade é complexo e, de certa forma, perigoso. É complexo porque diz respeito às relações de poder, que derivam das esferas política, econômica e cultural. E, ainda, perigoso porque, justamente por se tratar de relações de poder. O Exercício de fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Mas, por outro lado, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas. “Os dois perigos se encontram no campo da educação”(1999, p. 9).

A sociedade contemporânea fez desaparecer a ideia de autoridade baseada na tradição, na força dos antepassados e, com isso, rompeu com o fio da tradição e fez surgir a desconfiança no futuro. A autoridade do passado (proveniente do poder da igreja e outras instituições tradicionais) e a atual autoridade são muito diferentes. Para Aquino:

Talvez essa seja a diferença básica que distingue a noção clássica de autoridade daquela que temos testemunhado na atualidade. Se antes essa delegação estava garantida pelos movimentos seculares da tradição (pelo testemunho do antepassado e o discurso religioso), hoje ela precisa ser sustentada continuamente por meio de práticas sociais contextualizadas, que a reinauguram sem cessar. Daí seu caráter de oscilação e, por extensão, de provisoriade(1999, p. 137)

Ainda, para o autor referido, “é bem verdade que temos desconfiado em demasia da ideia de autoridade, uma vez que desconfiamos também em demasia da própria natureza das

instituições (1999, p. 137). Devemos lembrar que o problema está na própria sociedade. As pessoas desejam ser livres, fazer suas próprias escolhas, consumir o que quiserem, sem preocupar-se com os demais (ideia de autoridade sem responsabilidade).

A valorização excessiva da autonomia e da liberdade do indivíduo, fruto da sociedade contemporânea, deixaram a autoridade docente comprometida, a qual é, muitas vezes, confundida com violência. A posição de professor tem perdido seu espaço dentro da sociedade e constantemente os professores permanecem perdendo sua força de liderança. Para Kupfer, “assistimos, no mundo contemporâneo, a fratura e ao quase desabamento da figura do mestre” (1999, p.91).

A autoridade atribuída ao professor não deve ser confundida com autoritarismo, que usa a força e provoca medo. Ao contrário, a autoridade não impõe força, pois é aceita pelos alunos, que reconhecem a sua importância. A autoridade não limita a autonomia ou a liberdade dos alunos, uma vez que as normas são discutidas e aceitas, pelo professor e por seus alunos. Portanto, não iria interferir na individualidade dos alunos, ao contrário, trata-se de uma demonstração de responsabilidade, de cuidado pelo outro, de *amor mundi*. Como agente para a ação, o professor deve negociar a abertura com os alunos e não impor suas percepções.

Todavia, a perda da autoridade não é somente do professor, mas de todos os responsáveis pelo funcionamento da educação. Relembrando Arendt (2005), “ninguém mais parece querer exercer a autoridade e tudo que ela representa”. Na verdade, todos os requisitos que caracterizam as sociedades complexas, de alguma forma, contribuem para o rompimento com a tradição e a conseqüente crise de autoridade docente. A autoridade está abalada pelos princípios da modernidade.

O mundo vive uma fase que possui como característica a transitoriedade das relações, dos papéis sociais, no qual as instituições sociais deixam espaço para uma liberdade de ação dos indivíduos. No entanto, ao mesmo tempo em que confere maior margem de escolha, acrescenta, simultaneamente, mais insegurança, mais risco e mais responsabilidade (SETTON, 1999).

Portanto, diante da realidade, das incertezas e das mudanças globais, devemos ponderar acerca do compromisso da escola no mundo, acerca do que se quer com a formação. Devemos nos questionar se queremos apenas uma formação voltada para a empregabilidade e, ainda, uma educação para a vida ou para o mundo. Assim, diante da complexidade social e da

necessidade de preparo constante do professor, para que ele possa dar conta da realidade, preservando sua autoridade frente às situações de pluralidade de conflito, volta-se, no próximo capítulo, atento e minucioso olhar sobre o conceito de cuidado de si, com o objetivo de delinear uma referência normativa que possa auxiliar na problematização da coordenação da ação pedagógica, visando enfrentar o problema da crise da autoridade docente.

3 O CUIDADO DE SI SEGUNDO FOUCAULT: SEGUNDO O CURSO A HERMENÊUTICA DO SUJEITO

Após a abordagem do primeiro capítulo, que tratou de fazer um diagnóstico sobre a sociedade atual e suas características e que possibilitou a constatação da crise de autoridade do docente como sendo um dos maiores problemas educacionais do momento, necessário se faz uma reflexão visando buscar alternativas para o problema. Assim, optou-se por estudar o conceito do cuidado de si, desenvolvido por Foucault, buscando pensar sobre seus possíveis desdobramentos pedagógicos.

O objetivo deste capítulo consiste em fazer uma reconstrução do cuidado de si utilizado por Foucault, no que tange à problemática que envolve o sujeito e o cuidado de si e sua respectiva evolução histórica. Esse tema continua sendo pouco explorado pelos pesquisadores em geral ou educadores, sendo raras as obras que trazem o assunto. A compreensão do cuidado de si e os aspectos que o envolvem são fundamentais para que se possa dimensionar suas possíveis relações com o campo da educação e sua consequente contribuição para tratar dos problemas atuais que a envolvem. O foco dos estudos será o cuidado de si a partir dos séculos I e II, concentrando-se no período helenista, especificamente no pensamento de Sêneca. Para tanto, será analisado o curso *Hermenêutica do Sujeito*, como estudo central e outros cursos como estudo secundário, entre eles *O Governo de Si* e o *Governo dos Outros*. Além disso, serão feitos alguns apontamentos baseados no *Alcebiades*, pois o próprio Foucault o retoma por diversas vezes em seu texto.

3.1 Aspectos gerais

Comumente, a título de compreensão metodológica, os intelectuais que estudam o pensamento foucaultiano adotam uma estruturação e uma periodização, dividindo-a em arqueologia, genealogia e ética (VEIGA NETO, 2007). Os seus últimos trabalhos correspondem ao estudo da ética e do sujeito, nos quais Foucault procura buscar como se dá a constituição do sujeito a partir da relação deste consigo mesmo. A obra que melhor representa

essa fase é o curso *A Hermenêutica do Sujeito*, que será a seguir estudada, na qual encontramos a ideia do cuidado de si. Tal tema foi analisado no último domínio foucaultiano, nas aulas dadas pelo próprio Foucault no Collège de France, proferidas nos anos de 1981 e 1982.

Trata-se, *A Hermenêutica do Sujeito*, de uma bela releitura dos clássicos gregos que estudavam o próprio eu como objeto. Na obra, é apresentado o estudo das práticas de si na Antiguidade Clássica e nos primeiros séculos de nossa era, nos séculos I e II. Segundo Freitas, o “curso apresenta um novo quadro categorial articulado à noção das ‘práticas de si’, delimitando uma face ignorada, ou pouco abordada, da mutação de problemática vivida pelo pensamento tardio de Foucault” (2010, p. 176).

Foucault analisou diversos textos, de Platão em diante, até séculos mais tarde, desenvolvendo e demonstrando como o cuidado de si constituía, na Antiguidade, não só um princípio, mas uma prática ordinária. Essa prática, de forma explícita ou difusa, constituía uma atitude geral, uma forma de atenção, uma visão; e implicava ações de si para consigo mesmo (FOUCAULT, 2010). O referido pensador escolheu o *Alcebiades*, de Platão –texto considerado secundário por filósofos –, como marco histórico e elemento basilar para as comparações necessárias das transformações pelas quais o princípio (cuidado de si) se modificou. Por exemplo, no *Alcebiades* recomendava-se ocupar-se de si como uma atitude da juventude, própria a essa faixa etária, por ser “tarde demais aos cinquenta anos”; já nos textos posteriores encontra-se a premissa de que o princípio do cuidado de si se desenvolve por toda a vida, diante disso, “deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência, seu próprio objeto” (FOUCAULT, 2010).

Inicialmente, no *Alcebiades*, o cuidado de si e a relação de si consigo eram desenvolvidos pelo cuidado pela cidade, pelo cuidado do outro, ao cuidar do outro se estaria cuidando de si, e essa era obrigação do príncipe. Contudo, Foucault toma o contexto da obra de Platão e sua problematização e faz um resgate do cuidado de si. Assim:

[...] o cuidado de si da forma como foi desenvolvido pela cultura neoclássica no florescimento da idade de ouro imperial, o eu aparece tanto como objeto do qual se cuida, algo com que se deve preocupar, quanto, principalmente, como finalidade que se tem em vista ao cuidar-se de si (1997, p.103).

Posteriormente, como mostra a análise de Foucault, não é mais pela cidade que o sujeito ocupa-se de si, mas deve-se ocupar de si como finalidade em si, por si e para si mesmo. Ocupar-se consigo tornou-se um princípio geral e incondicional. Não se trata mais de uma atividade ou bem particular para governar os outros. Não há mais a cidade como objeto. O cuidado não se manifesta mais apenas como conhecimento de si (SOLER, 2010). No *Alcebiades*, o ser-consigo tinha a finalidade de ser um bom governante, já na releitura de Foucault, trata-se das relações mais comuns da sociedade, ou seja, para suportar tudo que possa acontecer ao sujeito, desde os eventuais acidentes, até todos os infortúnios possíveis, todas as desgraças e todos os reveses que possam vir a atingi-lo (FOUCAULT, 2010). Dessa forma, se percebe como o cuidado de si passa a ser um mecanismo de segurança para o sujeito.

Quanto ao plano ético, Foucault trata as relações entre o falso e o verdadeiro, relações essas que são constituídas e que balizam o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo (VEIGA NETO, 2007). A ética de si é abordada como um conjunto de tecnologias que são descritas por Foucault, especificamente as tecnologias do eu. Segundo o pensador em estudo, são elas que permitem ao indivíduo efetuar, sozinho ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, visando alcançar certo estado de felicidade, ou sabedoria (FOUCAULT, 2010).

No *Alcebiades*, o ocupar-se consigo mesmo significava analisar certo número de problemas políticos e suas respectivas discussões. Especificamente, Sócrates procura convencer Alcebiades que ele só poderia governar bem os outros na medida em que soubesse governar bem a si mesmo, e que o domínio de si é um longo e infindável processo, que se refere a um conjunto de atitudes que o sujeito deve ter para consigo mesmo. Portanto, nesse diálogo platônico inicia-se, segundo Foucault, uma longa tradição que coloca o cuidado de si como condição do cuidado do outro.

3.2 Características gerais das práticas de si nos séculos I e II

Inicialmente, com base em Foucault, são, neste item, traçadas algumas das características entre o cuidado de si na antiguidade e nos séculos I e II. A primeira diferença é a integração do cuidado com a arte de viver ou um estilo de vida, que encontra seu ápice na vida adulta, mas que deve ser executado durante toda a existência, sendo incorporada na

própria vida. O cuidado visa preparar para a velhice, que é um momento privilegiado da existência humana, em que ocorre a completude do sujeito. O período dos séculos I e II, também conhecido como momento helenístico e romano, é utilizado para os estudos de Foucault porque é nessa passagem histórica que ocorre o ápice da evolução do cuidado de si, em que ele passa a ter status de princípio incondicionado, ou seja, passa a ser uma regra acessível e possível de ser praticada por todos, ao contrário do que ocorre em *Alcedíades*, em que essa prática dependia da classe social e tinha como objetivo a política, agora não há condição prévia para a prática do cuidado, assim como não há nenhuma finalidade. A ideia de usar o cuidado para obter poder ou governar os outros será abandonada.

No *Alcebiades*, somente alguns conseguiam ter o cuidado como meta, somente alguns eram capazes de si, embora esse fosse um princípio universal. Essa exclusão era ocasionada porque a prática costumava pertencer a um grupo fechado – religioso ou pela segregação cultural. Porém, ao mesmo tempo, essas formas de exclusão forneciam, para alguns, e somente esses, os instrumentos para a ascensão pela prática de si ao sujeito pleno. O cuidado está relacionado à relação consigo e essa aparece como finalidade da prática de si. Essa finalidade é a principal meta e também uma forma de existência, mas acessível apenas para alguns.

No período dos séculos I e II, tem-se como principal traço característico a mudança do cuidado de si, que passou a ser uma prática social e, por conseguinte, fora dos grupos e instituições. Os filósofos reivindicavam o magistério da prática de si, fora inclusive das instituições filosóficas ou, ainda, fora dessa profissão. A prática de si passou a ser constituída como um modo de relação entre as pessoas, de controle de uns sobre os outros, mas, ao mesmo tempo, do desenvolvimento da relação de si para consigo mesmo, como algo que se dá pela relação com o outro.

Na antiguidade, o cuidado estava diretamente relacionado à pedagogia, ensinado como se deveria proceder para a sua construção. Visava corrigir os comportamentos e as atitudes. Nos séculos I e II, “a prática de si já não era aquela espécie de juntura entre a educação dos pedagogos e a vida adulta, mas, ao contrário, um tipo de exigência que devia acompanhar a existência, encontrando seu centro de gravidade na idade adulta” (FOUCAULT, 2010, p. 113). Assim, a prática de si é uma espécie de fórmula da arte de viver, da existência plena do ser, que ao se tornar uma prática social ficou independente da pedagogia, pois o cuidado é algo pessoal e cada ser o trata da sua maneira.

Tanto na antiguidade quanto no período helenístico e romano, a relação com o outro mostrou-se necessária, porém, de formas distintas. A necessidade do outro é essencial e relativa à ignorância; o ser humano deve mudar para um status de sujeito que ele jamais conheceu, e é nessa constituição que o outro deve intervir. Esse processo implica a necessidade de um mestre, ele é responsável pelo treino, pela reforma e formação do sujeito. O sujeito sozinho não consegue ser o operador das próprias mudanças, sendo essa a fundamentação da necessidade do mestre nos séculos I e II. O alcance do saber e conseqüentemente o abandono do status de ignorância exige um mestre, ele é o responsável por operar as transformações do sujeito.

Foucault analisa o pensamento de Sêneca no início da Carta 52, dirigida a Lucílio, na qual o filósofo trata da agitação do pensamento e da irresolução humana. Tais fatores foram chamados de *stultitia*, referindo-se a algo que não se fixa em nada. “O *stultus* é aquele que não tem cuidado consigo mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 118). Portanto, o estado de *stultitia* se refere a aquele que ainda não teve cuidado consigo, sendo o lado oposto ao cuidado de si. Trata-se, ainda, daquela pessoa que está à mercê de qualquer situação exterior, que não consegue filtrar as representações do mundo e as deixa entrar em seu espírito, influenciando seus sentidos e comprometendo seu modo de vida. Assim, o indivíduo, que está totalmente aberto ao mundo, mistura-se a este, pois não consegue separar de sua vida o mundo exterior,.

O *stultus* também é aquele que está disperso no tempo, que deixa a vida transcorrer sem rédeas, que não memoriza o que é importante memorizar. Sua atenção não é dirigida para um objetivo determinado, está sempre mudando de opinião e essas mudanças constantes no modo de vida prejudicam a construção da experiência. Segundo Sêneca (*apud* Foucault, 2010, p. 119), “nada é mais nocivo que mudar o modo de vida conforme a idade”. Visando evitar esse problema, o indivíduo precisa adotar um determinado modo de vida, alternando apenas de fase, da infância para a vida adulta e posterior velhice. A vida deve ser guiada tendendo para metas, tendo uma só unidade, que é a completude de si na velhice. O *stultus* não pensa na fase da velhice, nem tem consciência de que o tempo passa continuamente. Sêneca também alerta para o fato de que pior do que adotar um modo de vida diferente para cada idade é escolher um modo de si todos os dias, uma vez que isso acarreta a perda do domínio do tempo, deixando-o disperso, e quando a velhice chegar, não se terá pensando nela em nenhum momento.

O *stultus* não é dono da própria vontade, ela não é livre, nem absoluta. A vontade é livre na medida em que não há a obrigação. Para o *stultus*, o que vem do mundo exterior e interior o torna prisioneiro, provocando alterações na sua livre vontade. Ele quer várias coisas ao mesmo tempo, que são divergentes, mas não contraditórias. Assim, o querer, como sinônimo de vontade, não é absoluto. A preguiça e a inércia também atrapalham o livre querer que deve ter como objeto o eu. Enfim, a *stultitia* “é a vontade de algum modo limitada, relativa, fragmentária e cambiante” (FOUCAULT, 2010, p. 120). O *stultus* é o oposto ao cuidado de si, definindo-se pela não relação consigo.

Para sair do estado de *stultitia* é necessário o outro, ou seja, essa mudança de *status* ocorre por intermédio do outro. “Entre o indivíduo *stultus* e o indivíduo *sapiens*, é necessário o outro” (FOUCAULT, 2010, p.120). Diante dessa afirmação, é por meio do outro que o indivíduo que não deseja o próprio eu passará a conseguir atingir o domínio de si. O cuidado de si precisa da intervenção do outro, ou seja, é necessária a presença do outro. Foucault, ainda utilizando-se dos textos de Sêneca, explica que esse outro não é um educador, conforme pressupõe o uso do termo no sentido tradicional, ou aquele que ensina de modo tradicional. Portanto, não se trata de educar, de substituir a ignorância, mas, sim, de “estender a mão” ou “conduzir para fora”, o que colabora para a passagem de *stultitia* à *sapientia* (FOUCAULT, 2010, p.120). Para Foucault, esse operador/conselheiro é com certeza o filósofo. Para Epicuro, “somente o filósofo é capaz de dirigir os outros e é junto a ele que se encontra todo conselho sobre o que convém fazer” (FOUCAULT, 2010, p. 121-122). Foucault traz uma série de elementos que trazem a importância dos filósofos no processo de passagem, além de instrumentos que os possibilitam a conduzir os demais e inclusive governá-los, mostrando o caminho da prática de si.

Outro conceito importante para a hermenêutica do cuidado de si, logo, merecedor de atenção, é o de *Parrhesía*; termo utilizado por Filodemo (FOUCAULT, 2010) em um texto fragmentado e que representa a necessidade, entre os pares (*stultus* e *sapientia*), de nada esconder sobre o que pensam um do outro, de falar francamente. Seria, na verdade, uma espécie de amizade verdadeira.

Conforme já tratado anteriormente, com o cuidado de si sendo uma prática social, havia a necessidade do outro, de alguém que apoiasse a saída do estado de *stultitia*. Esse apoiador não precisa ser um filósofo, apesar da necessidade de que tenha noções filosóficas. Com isso, surge a questão da função do mestre, o qual está, nesse perigo, prestes a desaparecer, ameaçado pela prática de si, que se tornou uma prática social. O

desenvolvimento da relação de si consigo está atrelado às relações de si com o outro, possibilitando o nascimento de uma nova ética, principalmente voltada para a relação verbal com um outro. A noção de *Parrhesia*, dessa forma, remete a uma regra do jogo e direciona o comportamento verbal, a franqueza que devemos ter para com outro. *Parrhesia* representa a abertura do coração (FOUCAULT, 2010)

3.3 O cuidado de si e o cuidado dos outros

No *Alcebiades*, o indivíduo deveria ocupar-se consigo mesmo para poder ocupar-se com os outros. Segundo Platão, o ocupar-se tem duplo significado, podendo ser aplicado ao campo da alma e da cidade. Quando Alcebiades ocupa-se com justiça, está se ocupando com sua alma, já quando se ocupa com a cidade, ocupa-se com os outros. Porém, só conseguirá ocupar-se com os outros depois que tiver se ocupado consigo mesmo. O princípio do conhecer-te a ti mesmo tinha dois significados: o primeiro é político, sendo cidadão ou príncipe; o segundo, de tornar sujeito capaz de purificar-se e reconhecer o elemento divino. Assim, de acordo com os textos platônicos, o cuidado de si apresenta a forma de conhecimento de si (FOUCAULT, 2010).

Então, o cuidado de si se apresenta também como tarefa de cuidado à cidade, tarefa essa desinteressada de qualquer interesse particular secundário; ao contrário, o interesse está em ensinar os demais a também cuidarem de si, acima de qualquer interesse material. Segundo Foucault:

(...) três coisas importantes: [o cuidado de si] é uma missão que lhe foi confiada pelo deus e que não a abandonará antes de seu último suspiro; é uma tarefa desinteressada para a qual não pede nenhuma retribuição, cumpre-a por pura benevolência; enfim, é uma função útil para a cidade, [...] pois ao ensinar aos cidadãos a ocuparem-se de si mesmos (mais do que de seus bens) ensina-lhes também a ocuparem-se da própria cidade (mais do que de seus negócios materiais) (1997, p.119-120).

Então, se poderia dizer que é por intermédio do outro que o sujeito alcança a salvação? A resposta é negativa, pois “salvação de si e salvação dos outros estavam definitivamente

desconectados” (FOUCAULT, 2010, p. 173). A salvação é definida como a relação consigo, a qual encontra seu estado de completude na própria relação consigo, sem considerar a relação com o outro ou salvação do outro. Claro que ambos estavam conectados ao político e ao catártico, termo no vocabulário neoplatônico que Foucault utiliza, pelo menos no início, lembrando que era salvando a cidade que se estaria salvando o outro. Para Foucault, há uma inversão de relação: se antes, para ocupar-se consigo, era necessário ocupar-se com os demais, agora, “é preciso ocupar-se de si porque se é si mesmo, simplesmente para si” (FOUCAULT, 2010, p. 173). Esse modo de cuidar de si possibilita e ajuda na salvação do outro, o próprio cuidado vai gerar como consequência a salvação dos outros, tratando-se de uma recompensa.

Foucault ilustra algumas maneiras que mostram essa inversão da relação de salvação, entre elas está a concepção de amizade epicurista. Epicuro exalta a amizade, mas, em alguns dos seus textos, a relaciona com a utilidade, principalmente no seu começo. Ele diz que ela pode ser útil em vários campos da vida dos seres humanos, porém, na Sentença Vaticana 39, diz que não é amigo quem sempre buscar a utilidade. A amizade desejável seria aquela que tivesse a utilidade e algo além da utilidade. Claro que a concepção epicurista de amizade encontra problema, e Epicuro, na mesma Sentença Vaticana 39, tenta resolvê-lo, aconselhando utilidade e desejo da amizade, destacando que é por meio da confiança que podemos receber ajuda. A atitude de reciprocidade entre os amigos constitui a felicidade e para os epicuristas tudo o que se busca é a própria felicidade e, portanto, torna-se uma das formas para alcançar o cuidado de si. É por ele que se deve ter amizades. Para ter-se cuidado consigo, é necessário fazer amigos, que chegam ocasionalmente para trocas sociais e utilidade; contudo, tal utilidade será saudável se convertida em confiança e reciprocidade (FOUCAULT, 2010).

Outra forma de comprovar a inversão entre salvação de si e dos outros é por meio da concepção estoica, na qual o homem é visto com ser comunitário. Foucault (2010) utiliza o texto de Epicteto como base. Segundo ele, o vínculo entre cuidado de si e dos outros engloba duas formas diferentes. Inicialmente, um nível natural, segundo o qual todos os seres buscam o próprio bem, e, mesmo sem querer, fazem o bem para os demais, mesmo que no patamar da espécie. Outra forma é a busca egoísta daquilo que é indispensável para si, mas que acaba tornando-se útil aos demais. Outro nível tem a característica da racionalidade, de reflexão do ser humano, diferente dos animais. Nesse sentido, o ser humano é confiado a ele mesmo, tendo que se ocupar com ele mesmo, sendo, portanto, o objeto de cuidado. Nesse sentido, o

cuidado é analisar efetivamente as coisas que dele dependem ou não dependem. Logo, diante de situações da realidade, saberá qual atitude tomar e conseqüentemente cumprirá seus deveres perante a comunidade. Saberá, por exemplo, cumprir suas obrigações de pai ou de cidadão, porque terá se ocupando consigo.

O cuidado de si deve conduzir para conduta que colabore o cuidar dos outros. A única exceção para o cuidado de si que começou pelo cuidado dos outros está no *Alcebiades*, que, justamente por ser este um príncipe, deve estar inteiramente voltado para o outro. É importante focar na tarefa a ser realizada todos os dias, para que, ao despertar, o homem lembre do que terá que fazer. É na medida em que se pensa como as tarefas são constituídas que se fixa no trabalho, que torna o ser capaz de cumprir com qualquer trabalho, com suas aptidões particulares. Porém, esse cumprimento das tarefas deve ser orientado para algum objetivo, a ser sempre lembrado. Aqui entram os conceitos de honestidade, ética e moral, ou seja, uma conduta que pode ser partilhada ou seguida por qualquer um. O objetivo da conduta moral não deve ser desviado, pois, só assim é possível que cuidando de si também se possa cuidar dos outros.

3.4 A conversão como caminho para o cuidado de si

A prática de si desvinculou-se da pedagogia, da qual era, anteriormente, um complemento, que visava apenas corrigir comportamentos. Com o cuidado de si, inaugura-se a fase da arte da existência, a qual é independente da pedagogia. Também se desvinculou da atividade política, na qual o cuidado de si ocorria por meio do cuidado com a cidade, inclusive sustentando a própria soberania. Para Foucault, o núcleo central do modo de ser e do cuidado de si é assim explicado:

É preciso aplicar-se a si mesmo e isso significa ser preciso desviar-se das coisas que nos cercam. Desviar-se de tudo o que se presta a atrair nossa atenção, nossa aplicação, suscitar nosso zelo, e que não seja nós mesmos. É preciso desviar-se para virar-se em direção de si. É preciso, durante toda a vida, voltar à atenção, os olhos, o espírito, o ser por inteiro enfim, na direção de nós mesmos (2010, p.186).

Enfim, trata-se de reunir todas as percepções e imagens em uma única direção, para si mesmo. Foucault faz uma analogia explicando o funcionamento de um pião que gira em torno de um eixo, sempre em movimento, mesmo que por indução, e aparentando estar imóvel. O indivíduo precisa ter a sabedoria para não se deixar levar sem direção ou por meio de um impulso exterior. Conforme o referido autor:

Ora, contrariamente ao movimento do pião, a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento exterior. Pelo contrário, será preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos e em relação ao qual permaneceremos imóveis. É na direção de si mesmo ou do centro de si, é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta (2010, p. 187).

Para Foucault, o segredo para alcançar o cuidado é a conversão. Assim como o pião faz a volta em si mesmo, a conversão representa o retorno a si mesmo. Sendo esta uma das tecnologias do eu mais importante, é evidente que sofreu influência do cristianismo. Ainda, há fatos históricos, como alguns do século XIX, com a Revolução Francesa, que evidenciam que práticas revolucionárias possibilitaram experiências individuais, ou seja, “a conversão à revolução”. Assim, a tecnologia de si como conversão sofreu influência da prática revolucionária da adesão a um partido. O retorno como conversão não é tema novo, pois Platão já o havia desenvolvido de modo significativo, dizendo que converter-se era desviar-se das aparências ou de alguma coisa. Ela implicava o reconhecimento da ignorância e a consequente ação de ter cuidado consigo, ou seja, de virar-se na própria direção (FOUCAULT, 2010).

A diferença entre a conversão platônica e a helenística e romana (século I e II) está na relação com o corpo, pois, na helenística, a relação é de si para consigo, sobre o que, merece destaque, não se trata de separar o corpo da relação consigo, mas sim da adequação de si consigo mesmo. Nos séculos I e II, o conhecimento é o elemento fundamental da conversão, da qual a prática e o treinamento passarão a ser os elementos.

Importante destacar o papel da conversão cristã, especialmente aquela desenvolvida nos séculos III e IV. Foucault usa a palavra metanóia, que envolvia penitência e mudança de

pensamento, através da súbita mutação; assim, para ocorrer conversão, é necessário um acontecimento, uma ruptura. “O que se converte é aquele que renunciou a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 190). A renúncia é a mudança, é a quebra de uma sequência habitual de um modo de ser, trata-se de morrer e renascer para si, de modo que o ser anterior em nada pareça com o novo eu.

Como já citado, há diferenças entre o modo de conversão de si da época helenística e romana em relação à conversão cristã. De fato, encontramos a ideia de ruptura, mutação radical de si. Em Sêneca, e somente nele, está presente a expressão *Fugere a se*: significando fugir ou escapar de si mesmo. Assim afirma Foucault: “não se trata em corrigir-me, tenho a impressão de que estou me transfigurando” (FOUCAULT, 2010, p. 191). Isso demonstra a profundidade da transformação trazida pelo cuidado de si para o sujeito. Uma característica marcante da conversão helenística romana é a de que essa ruptura não é produzida no próprio eu, ela se dá na relação ao que está cercado o eu, chegando-se à conclusão de que não é uma ruptura de si para consigo. Sobre esse ponto, CandiOTTO comenta:

Conversão do olhar é conversão a si (*conversio ad se*). Diferentemente da *metánoiacristã* que exige renúncia permanente do eu, trata-se de renunciar ao entorno no qual vive o sujeito, somente quando as agitações exteriores impedem-no concentrar-se no seu objetivo. A conversão a si define-se como esquema prático: implica atos de proteção e de defesa, atitudes de respeito pelo eu, estado de alguém que está em posse do eu porque o domina (2010, p. 95).

Foucault, ao analisar a Carta 8 de Sêneca para Lucílio, que trata da liberação do eu, faz nova analogia com o pião. Afirma que, assim como o pião, a filosofia faz o sujeito girar em torno de si, para que aconteça a liberação, ocorrendo, “Portanto, a ruptura para o eu, ruptura em torno do eu, ruptura em proveito do eu, mas não ruptura do eu” (CANDIOTTO, 2010, p. 192).

Outro ponto importante na conversão helenística romana que se opõe à cristã é a direção em que se deve virar os olhos. O eu deve estar na frente dos olhos, bem como é preciso ter uma direção, como se dirigisse a um destino ou uma meta. Não se trata apenas de guiar os olhos, mas o ser inteiro dever ir em direção a um único objetivo. O objetivo é seguir a

vida, mas sempre voltando ao porto seguro que é o eu. É necessário um ponto de chegada para que ocorra a realização do eu, em que são necessárias atitudes ou atos de si para consigo. Foucault resume seu argumento do seguinte modo:

Vemos que a conversão que aqui está definida é um movimento que se dirige para o eu, que não tira os olhos dele, que o fixa de uma vez por todas como a um objetivo e que, finalmente, alcança-o ou a ele retorna. A Conversão é um processo longo e contínuo que, melhor do que de transubjetivação, eu chamaria de autossubjetivação (2010, p. 193).

Foucault acredita que está longe da noção cristã de metanóia, que, segundo o uso nos textos gregos, nunca teve o sentido de conversão. Alguns usos referem-se à ideia de mudança de opinião, mais precisamente, de mudar de ideia por persuasão. Tucídides (Livro III) a usa com o sentido de remoço ou sentido negativo, assim como na literatura grega. O arrependimento faria parte das ações, conforme Marco Aurélio, que dá o seguinte conselho: “a propósito de cada ação, devemos nos perguntar: não teria por acaso do que me arrepender?” (FOUCAULT, 2010, p. 193). Portanto, o arrependimento é algo a ser evitado e por isso há práticas e ações que devem ser recusadas ou não feitas.

Sobre o termo metanoia, Foucault adverte que se deve ter cuidado ao usá-lo com a conotação de arrependimento, pois a conversão do sujeito no sentido de ruptura consigo, de renovação de si com sentido positivo, só aparece nos textos cristãos a partir do século III ou, mais especificamente, após o uso de ritos de penitência, visando uma vida melhor sem remorso ou sentimentos de negação do próprio eu.

Análises entre a *epistrophé* platônica a *metanóia* cristã (em seu novo sentido) levam à conclusão de que nenhuma delas está adequada para descrever a prática e a experiência, que estão presentes nos séculos I e II. Foucault justifica sua preocupação em razão de um texto escrito por Pierre Hadot. Resumidamente, a conversão possui dois grandes modelos, sendo o da *epistrophée* o da *metanóia*.

A *epistrophé*, diz ele, é uma noção, uma experiência da conversão que implica o retorno da alma em direção a sua fonte, movimento pelo qual ela retorna à perfeição do ser e se recoloca no movimento eterno do ser. Abrimos os olhos, descobrimos a luz e retornamos à própria fonte da luz que, ao mesmo tempo, é a fonte do ser. Quanto à *metanóia*, diz ele, concerne a outro modelo, obedece a outro esquema. Trata-se de uma reversão do espírito, de uma renovação radical e de uma espécie de reprocriação do sujeito por ele mesmo, tendo no centro a morte e a ressurreição como experiência de si mesmo e de renúncia a si. (FOUCAULT, 2010, p. 194-195)

A oposição entre os modelos cristão e platônico, segundo Foucault, é muito útil e constitui-se em um bom paradigma para estudar a conversão da forma como ela foi experimentada, de Platão ao cristianismo. Porém, os modelos posteriores, a exemplo do pensamento epicurista, cínico e estoico, conseguiram pensar a conversão diferente do modelo da *epistrophé* platônica. Mas, ao mesmo tempo, tratando-se da época estudada, ou seja, do pensamento helenístico romano, existe um modelo de conversão diferente da *metanoia* (ou *metanoia* cristã – renúncia e reversão súbita). Diante de tantos modelos, Foucault opta por estudar, com mais precisão, “entre a *epistrophé* platônica e antes do estabelecimento da *metanoia* cristã, o modo como foi concebido o movimento pelo qual o sujeito é chamado a converter-se a si, dirigir-se ou retornar a si. É essa conversão, nem *epistrophé* nem *metanóia* que pretendo estudar” (2010, p. 195). Foucault ainda opta por estudar dois outros modos, primeiro o problema da conversão do olhar; e, segundo, a forma que assume a condução desse olhar quando se opõe ao olhar do mundo e conhecimentos da natureza.

Quanto ao problema da conversão do olhar, é importante analisar o volver dos olhos sobre si mesmo e o conhecer-se a si mesmo. A ideia de se ter sempre sob os olhos parece se aproximar do imperativo “conhece-te a ti mesmo”. Na verdade, o “volver os olhos para si” se traduz em alguns conselhos ou recomendações no sentido de prestar atenção a tudo que pode entrar no espírito, sejam imagens ou representações, com a finalidade de investigar os sinais de uma possível tentação, enfim, estar atendo aos movimentos que passam no coração. Segundo Candiotti:

Na cultura greco-romana, o cuidado de si é universalizado como princípio e posto em prática de modo particularizado. Deixa-se de referir-se exclusivamente à excelência estatutária, pois todos são virtualmente capazes de exercê-lo, poucos são aqueles que efetivamente alcançam transformá-lo em atitude permanente. O critério de diferenciação está situado entre aqueles que escolhem o cuidado de si como modo de vida, e os demais, que não dedicam a ele tempo suficiente. Vale ressaltar que, doravante o princípio do cuidado de si emerge como fim privilegiado das práticas de si, sendo a conversão do olhar exigência fundamental (2010, p. 94)

Para Foucault, quando Sêneca e outros pensadores estoicos, como Plutarco, Epicteto e Marco Aurélio, deparam-se com o imperativo “olha-te a ti mesmo”, poderiam estar se referindo ao olhar platônico, visando descobrir a verdade ou os segredos da consciência. Mas, o próprio Foucault acredita que não se trata disso, mas sim de que essa recomendação tem sentido particular e diferente do sentido platônico. Porém, para que se possa compreender o “volver o olhar para si mesmo” nesses pensadores é preciso responder a seguinte questão: do que o olhar deve desviar-se? Inicialmente, desviar o olhar dos outros, da curiosidade que nos leva ao interesse pelo outro e a vida cotidiana. Plutarco escreve um texto interessante nesse sentido. Trata-se do *Tratado da Curiosidade*, que, por meio de metáforas, explica que ocorreram mudanças no modo de organização dos cidadãos, que se reorganizaram, inclusive para melhor se abrigarem das intempéries. Ainda, quanto às cidades e às suas casas, justifica que a janela não deve ser aberta para os vizinhos, ou, se necessária for sua abertura, que é preciso o cuidado de voltar a fechá-la. Portanto, para ele, há que se olhar para nossa própria casa, ao invés de olhar a casa alheia. Inclusive, “Marco Aurélio, várias vezes recomenda não vos ocupeis com os outros, vale mais ocupar-se com vos mesmos”, e mais:

Em III, 4: “Não emprega a parte de vida que te foi dada a imaginar o que o outro está fazendo. Em IV, 18: Quanto tempo livre ganhamos se não olharmos o que o vizinho disse, fez ou pensou, mas tão somente o que nós mesmos fazemos. Portanto, não olhar o que se passa com os outros, mas interessar-se antes por si (FOUCAULT, 2010, p. 197).

Então o que devemos olhar em nós no momento em que deixamos de olhar para os outros? Nesse momento, é importante aprofundar os estudos sobre a curiosidade, tanto no sentido de saber, como na indiscrição. No que se refere aos outros, a curiosidade é, segundo a definição de Plutarco em seu já citado tratado, “o desejo, o prazer de saber dos males do outro, do que se passa de ruim com ele” (PLUTARCO *apud* FOUCAULT, 2010, p. 198). E, aconselha Plutarco, a curiosidade deve ser deixada de lado, não nos interessa conhecer os males do outro; assim, antes, há que se ocupar com seus próprios defeitos. O desvio do olhar dos outros para nós mesmos trata-se de substituir o outro por si, como principal e necessário conhecimento, voltando-se para as coisas mais agradáveis. Dentre tais coisas, destaca-se, em primeiro lugar, a leitura sobre os segredos da natureza; em segundo, a leitura sobre as histórias escritas pelos historiadores; e, finalmente, se necessário, a retirada para o campo, sentindo sua calma e o reconforto do lugar enquanto lá se está, apreciando a vida campestre.

Esses três domínios devem substituir a curiosidade. Além disso, também, é necessária a realização de exercícios de anticuriosidade. O sujeito deve começar pelo exercício da memória, que se refere a tirar um tempo diário para repensar as coisas mais importantes que merecem ser lembradas, enfim, as experiências que mais lhe marcaram naquele dia. Segundo, fazer caminhada sem olhar para os lados, caminhar olhando apenas para frente. Terceiro, estando frente a uma situação em que a curiosidade ficou aguçada, recusar sua satisfação, ou seja, resistir, pois a curiosidade normalmente está voltada a ocupar-se com a vida alheia(FOUCAULT, 2010).

O objetivo de Plutarco de reprovar a curiosidade relaciona-se com a necessidade de concentrar-se em si mesmo. Não se trata de decifrar o sujeito, mas de evitar a tensão enquanto caminha para sua meta. Marco Aurélio também se opõe à curiosidade quando diz que não devemos prestar atenção ao que está acontecendo aos outros, pois, assim, a concentração será maior na nossa própria meta. O desviar o olhar por si só não resulta na constituição do sujeito como objeto de análise ou reflexão, trata-se de olhar para a própria meta, de tê-la de modo mais claro, de conhecermos as necessidades e possibilidades que dela resultam. Não se trata de ter o sujeito como objeto de conhecimento ou decifração de si, mas, sim, de ter consciência permanente para manter-se no caminho da nossa meta (FOUCAULT, 2010).

Reunindo todos os exercícios e técnicas tratados anteriormente, a missão do sujeito, ou melhor, o seu objetivo, deve ser a distância entre ele e a sua meta. Isso pode ser alcançada a partir da construção de um vazio em torno de si, não se distraindo pelos ruídos das outras pessoas, pensando apenas na relação de si mesmo com a meta, no que nos separa daquilo que

desejamos atingir. Logo, é na trajetória de si para si que toda a nossa atenção deve ser focada, visando superar a distância de si para consigo, esse é o objeto do retorno do olhar, que antes estava sobre os outros. Em última instância, a meta a ser atingida é o si.

Seguindo o estudo, a próxima etapa, mais importante e que gerou muitas discussões, segundo Foucault, além de ser a mais complexa, é saber o que envolve o desviar o olhar sobre as coisas do mundo para conduzi-lo a si mesmo. Trata-se da questão do vínculo entre o conhecimento das coisas e o retorno a si. Apontando o problema, Foucault irá examinar como ele está posto e definido entre as diferentes escolas filosóficas (cínicos, epicuristas e estoicos).

Começando pelos cínicos, a partir dos textos de Sêneca, citando Demétrius, que trata dos saberes úteis ou utilizáveis pelo sujeito, usa como exemplo o bom atleta, que precisa tão somente conhecer os gestos, aos quais pode recorrer sempre que necessário. Com esse modelo, surge o critério da utilidade do conhecimento, sobre o que, há que se destacar, não se deve, naturalmente, classificar em inúteis os conhecimentos do mundo exterior e como úteis aqueles relacionados à experiência humana. Assim afirma Foucault:

Como vemos, essa é a lista, uma dupla lista, do que é inútil e do que útil conhecer. No que é inútil conhecer, temos a causa dos maremotos, a causa do ritmo dos sete anos que cadenciariam a vida humana, a causa das ilusões de óptica, o motivo de haver gêmeos e o paradoxo de duas existências diferentes e nascidas sob o mesmo signo, etc. vemos bem que tudo o que é inútil conhecer não são coisas afastadas pertencentes a um mundo afastado (2010, p. 208).

O que torna essa lista inútil é que se tratam de conhecimentos pelas causas, inclusive a própria natureza mostrou ao homem que era inútil conhecer o porquê, as causas dessas coisas. Portanto, não é proibido ao sujeito conhecer as causas, mas será apenas a título de distração, ou de prazer. “É o conhecimento pela causa como conhecimento de cultura, como conhecimento ornamental que está denunciado, criticado, rejeitado por Demétrius” (FOUCAULT, 2010, p. 209).

Diante da lista das coisas inúteis, o que é preciso conhecer e que seria útil, segundo Foucault:

Que há pouco a temer dos homens, nada a temer dos deuses, que a morte não produz nenhum mal, que é fácil achar o caminho da virtude, que é preciso considerar-se como um ser social, nascido para a comunidade. Enfim, saber que o mundo é habitat comum, onde todos os homens estão reunidos para justamente constituir essa comunidade. Vemos que a série de conhecimentos que devemos ter não pertence à ordem do que poderíamos chamar, do que assim será chamado pela espiritualidade cristã (2010, p. 209-210).

O conhecimento útil é aquele no qual a existência humana é objeto, e que, ao ser utilizado, faz com que o ser humano se torne mais racional e capaz de produzir mudanças no modo de ser do sujeito. Há que se lembrar, nesse contexto, que não se trata de dividir os conhecimentos em úteis ou inúteis, mas sim de verificar se esse conhecimento tem uma forma, bem como avaliar se, quando funciona, é capaz de produzir o *êthos* ou o caráter *etopoético* do saber. Se sim, então ele é útil. Mesmo o conhecimento do mundo e dos outros são capazes de ser úteis. A lista descrita por Demétrius é empírica e os conhecimentos úteis são aqueles necessários para quem deseja cultivar o eu e que o tem como objetivo de vida. Assim, segundo Freitas:

O princípio do cuidado de si exige uma apropriação diferente do conhecimento. O trabalho filosófico-pedagógico a ser realizado não é mais o de simples transmissão de conhecimento, mas o de correção e modificação de hábitos enraizados. Logo, é necessário distinguir entre conhecimentos inúteis que pertencem ao mundo exterior e conhecimentos úteis que concernem à existência humana (2010, p. 181).

Para os epicuristas, o importante é qualificar o saber, qualificar de *etopoético*. Mas, antes, é necessário entender a noção de *physiología* (fisiologia) que se refere ao conhecimento da natureza considerado válido. Foucault fundamenta esse conceito valendo-se das Sentenças Vaticanas, nas quais *physiología* “é a modalidade do saber da natureza enquanto filosoficamente pertinente para a prática de si”. E, ainda, segue analisando o referido texto, “o estudo da natureza (*physiología*) não forma fanfarrões, nem artista do verbo, nem pessoas que ostentam uma cultura julgada inviável para as massas, mas homens ativos e

independentes, que se orgulham de seus próprios bens, não dos que advêm das circunstâncias” (2010, p. 213).

A fisiologia não forma, portanto, nem fanfarrões nem pessoas que ostentam cultura (*paidéia*) inviável para as massas. Ou melhor, pessoas que desejam sustentar, sem base, uma reputação entre os demais. Também, é a *paidéia* que se verifica em pessoas que são “artistas do verbo”, referindo-se àqueles que usam a palavra, mas que não produzem um discurso racional, ficando apenas no discurso da ostentação, que são muito apreciados pelas massas. Nos textos de Epicuro, sua oposição à *paidéia* ganha evidência quando este afirma que: “é preciso filosofar para si e não para a Hélade, se referindo à atividade da prática verdadeira de si, cuja única meta é si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 214). Ele considera a *paidéia* como cultura dos fanfarrões, cujo objetivo é ser admirado pelas massas.

Para Epicuro, fisiologia é o oposto da *paidéia*. Para comprovar tal pensamento, faz algumas distinções entre ambas, as quais são citadas por Foucault (2010). Primeiro, a fisiologia prepara o sujeito e sua alma para todas as situações que precisarão ser enfrentadas em sua vida. A preparação (*parakeué*) dará subsídios para que se consiga resistir a todas as solicitações advindas do mundo exterior. Com essa preparação, será possível a constituição de sujeitos altivos e independentes. O significado de altivo não deve ser negativo. Deve ser feita, por exemplo, analogia a alguns animais, como cavalos, que, dotados de certas características, são considerados altivos. Assim, a fisiologia dá ao indivíduo a capacidade de não ter mais medo, dotando-o de coragem e ousadia, além de insubmissão aos que a aprendem.

Também, através da fisiologia, o sujeito se tornará independente por ele próprio (*autárkeia*), ou seja, satisfeito consigo mesmo, não tem a necessidade de outras coisas além dele mesmo e sentindo prazer dessa relação consigo mesmo. Ainda, com ela, o indivíduo sentirá orgulho de seus próprios bens, estabelecendo um domínio sobre o que independe de si e reconhecendo com satisfação o que de fato depende de si, enfim, é uma espécie de triagem, de partilha.

A *physiología* não é um setor do saber, mas sim um conhecimento da natureza, capaz de atuar com princípio para a conduta humana, e capaz de transformar o sujeito, que antes era cheio de medos, em um ser livre, que encontrará em si mesmo os recursos para sua relação consigo. Aqui, não se trata de fazer a distinção em conhecimento útil ou inútil, porém, de utilizar o conhecimento do mundo, das coisas e da natureza de forma que modifique o sujeito, sua maneira de ser.

Antes de fazer uma análise sobre os ensinamentos estoicos, Foucault retoma algumas questões sobre a conversão de si e o cuidado de si e se pergunta:

Que relações foram estabelecidas, na época de que lhes falo, entre o princípio da conversão a si e o princípio do conhecimento de si? Sob essa forma simples e tosca, estaria a seguinte questão: a partir do momento em que o preceito “cuidar de si” ganhou amplitude, generalidade, assumiu o caráter radical e absoluto do “é preciso converter-se a si mesmo”, “é preciso passar a vida retornando sobre si e buscando reunir-se a si mesmo” (2010, p. 226).

E ainda, adentrando-se na ideia dos estoicos, afirma:

Queria voltar aos estóicos, por quanto neles encontro um problema importante, importante pelo menos para mim, uma vez que está no cerne dos problemas que pretenderia colocar e uma vez que, no fundo, a questão que me coloco é a seguinte: como pode constituir-se, através desse conjunto de fenômenos e processos históricos que podemos chamar de nossa cultura, a questão da verdade do sujeito? (2010, p. 226).

Quanto à questão da constituição do sujeito, é importante retomar um ponto histórico, fundamental, que é o momento da cultura helenística romana, em que o cuidado de si passou a ser uma arte autônoma. Convém lembrar que não se deve confundir a relação existente entre a conversão de si, que Foucault coloca como sinônimo de cuidado de si, e o conhecimento de si, que são dois modelos que acabam encobrendo o que há de específico na época helenística e que posteriormente continuou recoberto pelos platônicos e cristãos. Resumidamente, são conhecidos como o modelo da reminiscência (junção entre o cuidado de si e o conhecimento de si, ou o conhecimento de si e o conhecimento da verdade), e o da exegese (necessidade de uma exegese de si ou decifração dos processos da alma, a verdade vem até o sujeito após a purificação do coração). Esses dois modelos tiveram grande prestígio durante os primeiros séculos da nossa era, justamente por serem antagônicos, apesar de

possuírem bases semelhantes (a identificação entre o conhecimento e o cuidado de si – gnose, são retomados pelo cristianismo) (FOUCAULT, 2010).

O objetivo de Foucault, ao estudar as escolas filosóficas (cínicos, epicuristas e estóicos) foi o de compreender os modelos históricos que envolvem o cuidado de si, que, de acordo com tais modelos, pode ser explicado da seguinte forma:

O modelo que eu chamaria “platônico”, gravitando em torno da reminiscência. O modelo “helenístico”, que gira em torno da autofinalização da relação a si. E o modelo “cristão”, que gira em torno da exegese de si e renúncia a si. Os três se sucederam. Por razões históricas que busquei delinear, o primeiro e o terceiro recobriram, aos nossos olhos de modernos, o modelo do meio (FOUCAULT, 2010, p. 231).

Tratando especificamente das raízes do modelo helenístico e de suas relações com os outros dois modelos, Foucault descreve:

Centrado em torno da autofinalização da relação a si, da conversão a si, foi contudo o lugar de formação de uma moral que o cristianismo recebeu, herdou, repatriou e elaborou para dela fazer alguma coisa que hoje equivocadamente chamamos de “moral cristã”, e que ele, ao mesmo tempo, ligou precisamente a exegese de si. A moral austera do modelo helenístico foi retomada e trabalhada pelas técnicas de si definidas pela exegese e pela renúncia a si próprias do modelo cristão. Temos aí, se quisermos, um pouco da perspectiva histórica geral em que gostaria de situar essas questões (2010, p. 231).

O modelo helenístico é centrado no tema “converte-se a si mesmo”. Assim, Foucault busca examinar o lugar do conhecimento de si e do sujeito e o que isso implicaria para melhor compreensão do referido modelo. Para Demétrio, o conhecimento de si era ligado ao imperativo “converte-se a si”, porém, não dependia do conhecimento da natureza. Analisando, tanto nos textos estoicos, quanto nos cínicos ou epicuristas há uma tentativa de verificar o que

é um saber inútil e ao mesmo tempo privilegiando os preceitos humanos. “Que todo o saber de que necessitamos deva ser ordenado à arte de viver é um tema tanto estóico, quanto cínico ou epicurista.” (FOUCAULT, 2010, p.232). Portanto, esse acabou se tornando um tema comum entre as várias escolas filosóficas.

Seguindo, faz-se necessário analisar também uma importante questão que se refere aos estoicos e sua insistência em ordenar o saber de forma a voltar-se para a arte de viver ou dirigir o olhar para si, ou seja, como voltar-se para si e ao mesmo tempo para o mundo. Foucault (2010) faz esse estudo, baseando-se em textos de Sêneca e Marco Aurélio.

Sêneca faz críticas à biblioteca de Alexandria, na obra *De Tranquillitate*, afirmando que seus milhares de livros eram apenas para satisfazer a vaidade do rei e que algumas pessoas preocupavam-se mais pelo luxo da biblioteca do que pelos livros que ela continha, ou importavam-se mais com os livros do que com o saber. Ainda, nas *Cartas a Lucílio*, Sêneca orienta seu discípulo para que não leia demais, multiplicando as leituras e dispersando a curiosidade. Considera como correto pegar um ou dois livros e aprofundar o saber, buscando a fonte bibliográfica que o embasou. Mas a obra mais importante escrita por Sêneca é *Questões Naturais*, na qual elabora o saber enciclopédico do mundo, lembrando que esse saber é importante para o estoicismo.

Foucault vale-se dos questionamentos que o próprio Sêneca se faz sobre qual a importância e qual o sentido de escrever uma obra sobre as causas e os segredos do mundo, sobre o porquê percorre o grande círculo do mundo. O estudo de Sêneca pode ser dividido em quatro movimentos. Inicialmente, ele reconhece que está idoso. Ao contrário dos demais estoicos, Sêneca diz que é necessário apressar-se, não para chegar ao fim cronológico, mas para alcançar a sua plenitude. Para tanto, após a constatação de que está velho e de que perdeu tempo ou utilizou-o de maneira incorreta, ocasionando uma vida mal preenchida, é preciso, com rapidez, fazer um trabalho para recuperar o tempo perdido. Nas palavras de Foucault, “Ora, em que deve consistir este labor para o qual há que se apressar-se por causa da idade e de todo o tempo perdido?” A resposta para esse questionamento é a seguinte, oferecida na continuidade da mesma passagem: “É preciso ocupar-me não com um domínio, não com um patrimônio que estivesse distante de seu senhor: é com o domínio próximo que devo ocupar-me. E este deve me reter por inteiro.” (FOUCAULT, 2010, p.235).

Esse domínio próximo é o eu mesmo, é ocupar-se inteiramente consigo, voltando o olhar por si, fugindo do tempo. Trata-se de usar o tempo de forma a ter o eu como objeto de contemplação. Portanto, o restante deve ser deixado de lado. No segundo movimento do texto,

Sêneca defende a ideia de que não é da natureza que devemos nos afastar, mas sim do saber histórico. “No lugar de narrar as paixões dos outros, como fazem os historiadores, seria bem preferível superar e vencer suas próprias paixões” (FOUCAULT, 2010, p. 236), afirma, referindo-se às histórias dos reis e suas aventuras. Ainda, destaca que não devemos nos iludir sobre a grandeza humana, que naquela época era ofuscada pela grandeza dos reinados e seus reis, ou seja, formas individuais do domínio de si, por meio do conhecimento pelo exemplo, ou seguir um modelo.

No terceiro movimento do texto, Sêneca busca saber qual é a verdadeira grandeza: se não é na história, em que ela consistiria? O importante é vencer os vícios, ser o senhor de si mesmo, e que a grandeza está na alma serena frente às adversidades, que aceita o conhecimento. “Primeiro, é importante vencer os vícios: é o princípio do domínio de si. Segundo, é importante ser firme e sereno na adversidade e na má fortuna. Terceiro, trata-se de lutar contra o prazer” (FOUCAULT, 2010, p. 237). Alcançando todas essas qualidades, se encontrará a plenitude necessária para a reação consigo e assim se estará pronto para morrer. Mas afinal, Foucault se pergunta como Sêneca fará para buscar causas e segredos do mundo e resolver o paradoxo de chegar a si mesmo, ou seja, como o conhecimento da natureza, ou melhor, o grande ciclo do mundo pode auxiliar alguém a chegar a si próprio.

Sêneca se interessa, ainda, pelas questões naturais e retoma a elas ao tratar do direito à liberdade, ou seja, ser livre não pelo direito da cidade, mas pelo direito de natureza. Esse ser livre significa fugir da servidão, da servidão de si, de libertar-se de tudo o que pode sujeitar o eu, aprisioná-lo e, ao mesmo tempo, cultivar, defender e respeitar a si mesmo (FOUCAULT, 2010). Nessa perspectiva, evidencia-se que o mais importante para Sêneca é ser livre. Foucault afirma:

O que é ser livre? – pergunta Sêneca. E ele responde: ser livre é *effugereservitutum*. É fugir da servidão, mas servida a que? *Servitutem sui*: a servidão a si. Afirmação que é evidentemente considerável, desde que é se lembre de tudo que o estoicismo diz, tudo o que Sêneca diz em todos os lugares sobre o eu, o eu que é preciso libertar de tudo o que pode sujeitá-lo, o eu que é preciso proteger, defender, respeitar, cultivar, honrar: *therapeúeinheautón* (prestar um culto a si mesmo). É preciso ter esse eu por objetivo (2010, p. 243-244).

De acordo com Sêneca, é fácil livrar-se da servidão de si, bastando duas condições. A primeira é de “que se cesse de pedir muito a si mesmo”, assim explicada por Foucault:

Pedir muito a si mesmo é fazer muito mal para si, é impor a si mesmo muitas penas e labor a fim de, por exemplo, administrar os negócios, explorar as terras, trabalhar o solo, apresentar queixa no fórum, reclamar nas assembléias políticas, etc. É impor a si, em suma, uma série de obrigações que são as da vida ativa tradicional. (2010, p. 244).

A segunda condição é “não atribuir a si o que de ordinário se atribui como uma espécie de salário”, ou melhor, recompensa pelo trabalho realizado. Logo, é isso que precisamos fazer para nos libertamos da servidão de nós mesmos. O ser humano costumaimpor-se certas obrigações, tirando proveito destas, ou, resumidamente, trata-se do sistema obrigação-recompensa. Estamos inseridos em um sistema no qual a maioria de nossas ações visam ao proveito financeiro, à melhora de nossa reputação, ao se ter glória, se ter mais prazeres do corpo e alma. Assim, o sistema se traduz na obrigação-endividamento.

Avançando na análise da obra de Sêneca, na busca de verificar em que consiste a libertação da servidão de si, segundo ele, essa libertação se dá a partir da avaliação da natureza das coisas. Foucault (2010) cita algumas consequências sobre o papel do conhecimento da natureza no cuidado de si. Inicialmente, não se trata de uma alternativa, na qual ou se conhece a si ou se conhece a natureza, realmente não é possível conhecer a si mesmo, se não se tem um saber geral e detalhado da organização geral do mundo. Não se trata apenas de perder os temores, como na concepção estoica, para Sêneca, esse conhecimento serve para compreendermos a nós mesmos, no ponto em que estamos, de nos sentirmos no interior de um mundo, que é seguro e racional. Trata-se, portanto, da providência divina, que nos colocou onde estamos. Portanto, conhecimento de si e conhecimento da natureza estão ligados, e o conhecimento de si não deve ser visto como a interioridade ou os segredos humanos. Assim, é preciso controlar a análise de si no que diz respeito à profundidade, para evitar as ilusões que alimentamos de nós mesmos.

Ainda, quanto ao exercício da liberdade e à possibilidade de mudanças para que o sujeito passe a cuidar de si, importante ressaltar:

O cuidado de si designaria, portanto, uma tensão agonística, um princípio de inquietação capaz de perturbar, ou seja, de pôr o sujeito em movimento, apontando o sentido preciso do título do curso *Hermenêutica do Sujeito*. O que está em questão não é revelar/decifrar a verdade do sujeito, mas decidir o que fazer com o que se é e como realizar o que se é. A finalidade é evidenciar formas de exercício da liberdade. Saber, simplesmente, que sempre podemos ser outros; podemos estranhar nossas figuras atuais (FREITAS, 2010, p. 179).

Portanto, o cuidado de si deve ser visto como algo capaz de dar movimento ao sujeito, de tomar atitudes capazes de trazer modificações no próprio eu, de possibilitar crescimento enquanto pessoa. Enfim, de ser livre no que concerne ao modo de ser.

Pensando na prática de si e seu exercício cotidiano, algumas sugestões são apontadas por Portocarrero:

Este preceito envolve inúmeras atividades, tarefas práticas, exercícios, muitos consigo mesmo, numa correlação estreita entre a prática e o pensamento filosófico, médico e moral. Trata-se de exame de consciência, cuidados do corpo, regimes de saúde, exercícios físicos sem excesso, satisfação tão cometida quanto possível, meditações de conversas ou de livros, a serem relidas em seguida, rememoração das verdades que já se sabem para delas melhor apropriar-se, conversas com um confidente, correspondência em que se expõe o estado de sua alma, solicitação de conselhos. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de atividades da palavra e da escrita em que se ligam o trabalho de si sobre si e a comunicação com outro, que são ao mesmo tempo individuais e sociais (2006, p. 201).

Assim, o cuidado de si se refere a uma cultura de si, um tema consagrado por Sócrates e retomado, tempos mais tarde, visando à arte da existência ou a arte de bem viver. Gallo, sobre a questão, comenta que “O cuidado deve ser visto não como algo abstrato, mas como um trabalho sobre si mesmo” (2008, 182). Trata-se de um imperativo, que trazem seu bojo

uma maneira de se comportar, um modo de viver, que passou a ser uma prática social, possibilitando relações interindividuais, trocas entre indivíduos e até entre instituições.

Ainda, o cuidado de si inclui a questão do que estamos nos tornando, o que queremos para o futuro. Problematizando essa afirmação, precisamos pensar sobre os atuais problemas enfrentados pela educação, mais especificamente a crise de autoridade na educação. Diante disso, é necessário pontuarmos que tipo de educação é o objetivo, o que se espera do cuidado de si frente à crise da educação. De acordo com Freitas:

A educação, nessa perspectiva, pode ser pensada como um exercício do pensamento e da vontade capaz de comprometer o ser (do indivíduo) na sua totalidade, enquanto uma tentativa de chegar a um estado específico: uma conversão, uma transformação na maneira mesma de ser do sujeito (*áskesis*) por meio de um conjunto de práticas denominadas de “exercícios espirituais”. Mais especificamente, a experiência da filosofia como espiritualidade, reabilitada através da noção de “cuidado de si”, sugere uma vida de autoria de si mesmo que é, ao mesmo tempo, uma forma de resistir às tecnologias de assujeitamento e uma tematização da experiência pedagógica com novas cifras (2010, p. 171).

Depois dessa reconstrução do sentido do cuidado de si, na qual seguimos de perto o texto de Foucault, cabe retomar nossa pergunta de investigação: em que termos esta noção de cuidado auxilia-nos a problematizar o campo educacional? Mais precisamente, como podemos considerá-lo como referência para enfrentar a crise da autoridade docente? Ciente de que avançamos até onde nos foi possível com a interpretação do sentido de tal conceito no recorte que fizemos do texto de Foucault, pretendemos, no último capítulo de nossa dissertação, nos aproximar da questão posta.

4 O CUIDADO DE SI E A CRISE DE AUTORIDADE DOCENTE

Após os estudos sobre o cuidado de si, investigam-se, no presente capítulo, possíveis desdobramentos ao campo da educação, especialmente para fazer frente à crise de autoridade docente, considerado um dos maiores problemas do contexto educacional atual. Diante da amplitude do tema e da complexidade do problema, considerando a variedade de caminhos possíveis, vamos nos concentrar na figura do mestre, qualseja aquele que apresenta características superiores ao simples educador e que é capaz de se transformar e transformar seus discípulos por meioda arte de viver. A estética da existência proporciona, assim, outros modos de subjetivação, pautados na liberdade e no viver como uma obra de arte. Pensamos, com isso, que retomando a figura do mestre encontramos referência para poder pensar de modo mais apropriado o problema atual da crise da autoridade docente.

Do ponto de vista bibliográfico, deixamo-nos inspirar nos textos de Pagni (2011) e Dalbosco (2010), sendo a escolha desses autores justificada em razão de que suas lições vão ao encontro da proposta a ser desenvolvida. Ou seja, seus textos tratam de possíveis aproximações do cuidado de si com o campo educacional.

4.1 Os estudos sobre o cuidado de si

O uso e interpretação das obras de Foucault é algo desafiador e tem sido enfrentado por diversos pesquisadores que o estudam, dentre os quais está Aquino, que tem se dedicado àdifusão do pensamento do filósofo francês na educação brasileira. Aquino comenta sobre a quantidade da produção sobre o autor e a dificuldade de dar conta desta:

Abarcar a pluralidade de produções correlatas a um autor da envergadura e da circulação de Foucault revela-se, ademais, uma tarefa praticamente inexequível, dada a profusão de produções textuais que o tomaram, ora de modo pontual, ora de modo sistemático, como parâmetro temático, teórico e/ou metodológico. Exemplo disso são as teses e dissertações que

dele se valeram explicitamente. [...] Ao estimar o impacto de um autor sobre determinado campo de conhecimento, são precisamente os modos de apropriação de suas ideias, e não apenas sua difusão, que se destacam como problema investigativo. Para tanto, seria preciso ter em mente uma precaução basilar: em vez de incorrer no ajuizamento dos usos (*bons* ou *maus*, adequados ou não, consistentes ou não etc.) que se fizeram das ideias do autor, mais produtor seria proceder à contextualização problematizadora desses mesmos usos. Nessa perspectiva, a multiplicidade e a heterogeneidade das apropriações do legado foucaultiano afirmam-se como traços distintivos daquilo que alguns comentadores – por exemplo, Margareth Rago (1995) – denominam *efeito-Foucault* sobre determinadas áreas do conhecimento, em especial, aquelas ligadas às ciências sociais e humanas, incluída, claro está, a educação brasileira (2013, p. 301 e 315-316).

Pesquisar Foucault não é, de fato, uma tarefa fácil, uma vez que sua vasta obra pode ser usada em várias áreas do conhecimento. Para tanto, na presente pesquisa, o interesse nesse pensador possui como foco a área da educação. Oportunamente, Veiga-Neto trata do uso de Foucault, “o importante é averiguar se as ferramentas de arqueologia, da genealogia e das tecnologias do eu são de fato adequadas e úteis para aquilo que pretendemos fazer em nossas investigações e interrogações” (2007, p. 24). Portanto, a prévia seleção dos textos a serem usados é fundamental.

Ainda, Foucault tem sido usado para tecer crítica à educação brasileira, e seu uso é constante nessa discussão, conforme defende Nyrluce M. Silva em sua pesquisa sobre as implicações filosóficas e educacionais da noção de cuidado de si:

Foucault apresenta uma interpretação radical de subjetividade, ainda atrelada aos ideais Iluministas, mas configurando uma crítica *sui generis* ao sujeito do Esclarecimento. É essa interpretação que consideramos importante sistematizar, haja vista as contribuições relevantes que o filósofo tem dado ao campo educacional brasileiro, principalmente, acerca das possibilidades de tematizar a formação humana (2013, p. 06).

Inúmeros são os pesquisadores que estão investigando as obras de Foucault, porém, o Foucault “tardio” ainda apresenta muitas possibilidades de estudos, podendo ser muitas suas

contribuições para problematizar o campo educacional e apresentar novos caminhos à educação brasileira.

4.2 O cuidado de si e o propósito de Foucault

A intenção de Foucault ao tratar do conceito do cuidado de si é resgatá-lo como algo que foi esquecido com o passar dos tempos. Seu objetivo é usá-lo como ponto de partida para repensar a questão da subjetivação do sujeito, propondo outras formas de pensar as práticas de subjetivação, significando isso também educar o indivíduo de acordo com os preceitos do cuidado de si. Com isso, há a possibilidade de repensar a prática pedagógica, sendo que a análise de Foucault contribui e pode aperfeiçoar o ato pedagógico. E, principalmente, amenizar a questão da crise de autoridade do professor.

Com o cuidado de si, Foucault mostra um sujeito que se autoconstitui através da relação consigo mesmo, mas o fenômeno mais inquietante e pouco explorado é que essa constituição está relacionada a questões espirituais. Conforme Freitas (2012), Foucault parece estar seguro dos riscos de relacionar o cuidado de si com o pensamento da espiritualidade, o que acaba produzindo um desconforto na interpretação de suas ideias. Inclusive, o próprio Freitas considera como marco importante do estudo do cuidado de si, a diferenciação entre o saber de espiritualidade e do conhecimento, e é essa diferença que articula uma forte crítica ao foco “epistemológico dado às relações entre sujeito e verdade na modernidade” (FREITAS, 2012, p.330). Além disso, a desarticulação entre a filosofia e a espiritualidade também traz consequências para a reflexão pedagógica, devido ao acesso à verdade não estar mais dependente da formação de si mesmo. Nas palavras do próprio Foucault:

O conhecimento se abrirá simplesmente para a dimensão indefinida de um progresso cujo benefício só será convertido, no curso da história, em acúmulo instruído de conhecimentos ou em benefícios psicológicos ou sociais que, no fim das contas, é tudo o que se consegue da verdade, quando foi tão difícil buscá-la. Tal como doravante ela é, a verdade não é capaz de salvar o sujeito. Se definirmos a espiritualidade como o gênero de práticas que postulam que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, é capaz de transfigurar e salvar o sujeito e verdade começa no

dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de salvar o sujeito (2010, p 19).

A separação entre filosofia e espiritualidade exige que a formação de si permita ao sujeito adquirir discursos verdadeiros, necessários para sua vida, bem como permite, ao mesmo tempo, ser um sujeito ativo nesses cuidados.

Pagni (2011) trata da questão do viver como uma obra de arte, analisando a transformação de si, a subjetivação e a experimentação, tendo como base os estudos de Foucault. Ao analisar esse tema, Foucault não busca recuperar o estilo de formação grega, mas sim mostrar uma alternativa, um modo de vida que foi abandonado com a modernidade. O ideal moderno se distanciou do *ethos*, principalmente pelas relações de poder. Segundo Pagni (2011, p. 138), “retomar essa perspectiva de enfoque à formação do homem se daria por meio de uma arte da existência seria produtivo”, pois poderia contribuir para ser uma forma de resistência política ao que existe, bem como uma resposta à instrumentalização da cultura. Logo, se presume o surgimento de uma nova atitude ética, obviamente tendo como pressuposto a transformação do próprio sujeito.

Com a abordagem do cuidado de si, Foucault cita práticas de si que ajudam o sujeito a alcançar a liberdade e o faz através do retorno à tradição grega. Essas práticas de liberdade ajudam a aprimorar a própria existência, fazendo mudanças na cultura e indo de encontro ao assujeitamento oriundo das relações de poder e dominação. Para que as mudanças ocorram, é necessário que cada indivíduo ocupe-se consigo mesmo, como uma ética que guia suas ações de acordo com as verdades e valores morais, para assim eleger os melhores e, então, conseguir cuidar do outros. A ligação com a ética que se dá pelo cuidado de si trata-se de um imperativo baseado na tradição da Antiguidade, assim, a ética não se dava pelo cuidado com os outros, mas pelo cuidado de si (PAGNI, 2011).

Foucault, ao fazer a reconstrução genealógica do cuidado de si, percorre toda a filosofia que interpretou o conceito socrático do “conhece-te a ti mesmo”, visando fazer uma analogia entre o cuidado de si e a relação do sujeito com a verdade e o modo como isso aconteceu na modernidade.

Pagni resume o cuidado de si, de acordo com a acepção de Foucault, como:

(1) uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo; (2) certa forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que acarreta maneiras de atenção “[...] ao que se pensa e ao que passa no pensamento” (2004b, p. 14) e em espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação; (3) ações exercidas de si para consigo, por meio das quais, segundo Foucault “[...] nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos”. Em consequência, desde a sua gênese, o cuidado se configurou como uma atitude ética, um modo de atenção e um conjunto de práticas exercidas sobre si mesmo, no sentido de sua própria transformação, sem deixar que o sujeito se fixe em uma forma preconcebida e em um eu idêntico a esse si mesmo (2011, p. 140).

Em resumo, o cuidado de si se refere a uma atitude, tanto para consigo quanto para com os outros, olhando não apenas para si, mas também para o outro. Ainda, trata-se das ações que temos com nós mesmos, que podem melhorar a partir de exercícios e da meditação, visando à modificação de si. Logo, o cuidado é uma atitude ética, uma ação prática, em que cada ser pode repensar suas ações e, com isso, transformar-se.

Foucault examinou o eixo da formação dos saberes, fazendo referência às ciências empíricas dos séculos XVII e XVIII e como o seu interesse era a experiência, analisou as práticas discursivas e os jogos que influenciavam na verdade. Também se interessou pela questão da governamentalização, que supõe uma forma de assujeitamento legitimada por uma racionalidade, que aborda um discurso de verdade, aceito e seguido pela grande maioria.

Frente à questão da governamentalização, Pagni cita a chamada arte de governo pedagógica, que não somente problematiza a experiência oriunda das práticas e saberes modernos, como também “impulsiona ontologicamente a crítica de seus atores, servindo-lhes de material e de forma para uma arte de viver que, dependendo de sua disposição e coragem, poderiam concorrer para a produção de outros modos de subjetivação e novos estilos de existência” (2011, p. 162). Assim, a arte de governo pedagógica visa oferecer subsídios para se pensar a prática da arte de viver na escola, buscando sentidos para as questões que envolvem o mundo contemporâneo e como forma de resistência da escola frente às suas problemáticas. Isso levaria certamente a repensar as relações interpessoais no interior da própria escola, percebendo-a não só como um espaço de disciplinamento de corpos dóceis, mas também como momento de subjetivação no qual os envolvidos podem se construir como agentes livres. Pelas experiências que ocorrem no interior da escola, temos, então, um processo de subjetivação no qual está em jogo a própria liberdade dos envolvidos.

4.3 A psicagogia e a verdade

O objetivo de retomar o cuidado de si é a verdade, segundo a qual o sujeito tem uma relação ética consigo mesmo, a qual perpassa pela atitude crítica, pelas práticas de liberdade e por uma vida de acordo com a estética de existência. O objetivo é buscar uma existência mais livre, que resiste às formas de dominação e governamentalização, pois só assim os processos de subjetivação vão ao encontro da liberdade. Para Foucault, a subjetivação é “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si” (2010 p. 262). A subjetivação se dá a partir da experiência, pois ela é responsável pela formação do sujeito, logo, a subjetivação é o meio para a formação como arte da existência, sendo ela que permite ao sujeito se transformar, transformando, ao mesmo tempo, o mundo que o cerca.

Com o pensamento moderno, o *ethos* ficou alheio, distanciou-se da educação moral, ou ainda, da educação aos moldes da tradição antiga. Foucault vale-se justamente da subjetivação, demonstrando sua inferioridade como campo da experiência, pois é perpassada por um grande jogo de forças, externas e alheias à vontade do sujeito. A atual racionalidade humana não permite que cada indivíduo conduza sua vida da maneira que desejar. Portanto, aquilo que não sofre interferência do processo moderno produz o que Foucault chama de “experiência do fora”, que acarreta estranheza, uma vez que é justamente essa inquietação que faz o sujeito se transformar, ou seja, ocupar-se com si próprio. São essas produções de processos de subjetivações que produzem novos modos de vida, ou seja, novas formas de existência que transformam o mundo. Nas palavras de Pagni:

Em tal propósito, não obstante a expectativa política compreendida por certa interpelação e resistência aos modos de existência que não são mais suportados ou admitidos para guiar a vida individual e coletiva, vislumbra-se igualmente nessa expectativa de viver a vida como obra de arte um profundo sentido ético. Embora nos dias de hoje a recomendação de ocupar-se consigo mesmo seja interpretada como certo “egoísmo” e “volta sobre si”, nos termos indicados por alguns críticos (2011, p. 143).

De acordo com Foucault, por muito tempo, o ocupar-se consigo era um princípio, regido por uma moral rigorosa. Mas, com o cristianismo e a modernidade, esse princípio foi adaptado para que suas regras não fossem morais egoístas ou de normas apenas para os outros. Na verdade, o novo modo de interpretação acarretou uma ética que desprestigiou o referido conceito. Segundo Pagni:

Foi com aquilo que Foucault denominou de “momento cartesiano” que o cuidado de si foi praticamente esquecido para a requalificação filosófica do “conhece-te a ti mesmo”, ao estabelecer como a primeira certeza, necessária ao procedimento filosófico, a evidência de uma consciência entendida como conhecimento de si e, ao fundá-la numa prova ontológica da existência, concebe o sujeito como aquele que tem acesso à verdade. Assim, essa requalificação do “conhece-te a ti mesmo” e desqualificação do cuidado de si, por meio desse procedimento, passa a se constituir como fundante para a filosofia moderna, enquanto a espiritualidade da qual provinha passa a ser desprestigiada (2011, p. 145).

Nesse contexto, o papel da filosofia é questionado, pois apesar de possibilitar o acesso à verdade, dentro dos seus limites e possibilidades, consiste em apenas uma das fases, não sendo a mais importante do todo. O cuidado de si coloca em discussão o papel da filosofia. Assim afirma Pagni: “Analogamente, podemos dizer algo semelhante quanto à pedagogia, se dissociou em seu desenvolvimento não apenas de uma relação com a verdade, como uma atitude ética e política nos termos da filosofia” (PAGNI, 2011, p. 144). Isso é diferente da psicagogia, que se apresenta como um modo de transformação do ser.

Na Antiguidade, a psicagogia estava mais próxima da pedagogia, pois se tratava da arte da condução das almas e tinha ainda o papel de transmissão da verdade. Havia a relação entre o mestre e o discípulo. Porém, com o advento do cristianismo, aconteceram mudanças significativas, o mestre passa a ser concebido como um ser divino, e o processo de formação da alma ocorre pela condução, pelo discurso. A pedagogia prevalece sobre a psicagogia, uma vez que é através dela que ocorre a transmissão da verdade, formando as aptidões e as capacidades do sujeito. Com o cristianismo, a psicagogia se separou da pedagogia e perdeu

a coincidência entre o sujeito da enunciação e o eu próprio enunciado, pois, no cristianismo, a confissão representa o discurso daquele que é guiado, a enunciação é referente ao enunciado. Com essa desvinculação, a psicagogia se torna o único modo de dizer a verdade, logo, faria o sujeito se transformar. Conforme Pagni:

Foi, precisamente, essa coincidência que se perdeu, quando a pedagogia se autonomizou e prevaleceu sobre a psicagogia, no cristianismo, até o completo esquecimento desta última, na modernidade. O mesmo se pode dizer sobre a relação que a psicagogia estabelecia com um estilo e um modo filosófico de vida e de dizer veraz, já que a pedagogia começa a se fundar em um discurso de verdade proveniente da filosofia como um saber superior e um metadiscurso universal a partir do cristianismo, independente da coincidência com aquele sujeito que o enuncia e os seus modos de ser (2011, p. 145).

Nesse sentido, a psicagogia e a pedagogia são problematizadas por Foucault, pelo estranhamento da reconstituição genealógica dessas áreas do saber, que, na diferenciação entre passado e presente, erroneamente aparentam a criação de algo novo. Porém, o objetivo da pedagogia seria produzir em suas práticas processos de subjetivação, modos que possibilitassem a transformação do mundo, por habitar o pedagogo. Isso justifica a importância dos exercícios de meditação e as formas de ascese, constituindo numa arte de viver.

O mesmo se pode dizer quanto à pedagogia, que, ao ser tensionada com esse modo de transformação do ser em que consiste a psicagogia, possibilite que a verdade transmitida aos alunos por essa arte seja igualmente importante aos exercícios de meditação, de escuta e de atenção desenvolvidos pelo educador em sua própria ação, assim como a perscrutação nela do que de acontecimental propicia a sua própria transformação (PAGNI, 2011, p. 145).

Diante disso, o ápice da arte de viver é que as práticas tenham como resultado a transformação daqueles que a põem em prática, que escolheram esse modo de dizer a verdade. E, especialmente, que a utilizem para relacionar-se com o outro, assumindo a responsabilidade pelo mundo, lembrando aqui os ensinamentos de Hanna Arendt (2005).

Assim, a psicagogia, ao ser privilegiada, possibilita o surgimento de práticas para uma nova existência, pautada pela ética, pelo compromisso com o outro. O retorno ao passado, à moral e à vida greganã visa apenas lembrar o que esquecemos com a modernidade, mas trata-se de uma estratégia de problematização da filosofia e da pedagogia. O estudo das escolas filosóficas feito por Foucault e suas respectivas tradições, bem como a relação com os movimentos revolucionários e artísticos, busca confrontar o passado ao presente, frente aos acontecimentos históricos.

A psicagogia é um modo de transmissão da verdade que transforma o sujeito e a sua formação humana, fazendo da vida uma obra de arte. Para tanto, seria necessário um trabalho pessoal de si sobre si, valendo-se da inquietação para cuidar de si e posteriormente governar o outro. Assim, “é nesse movimento anti-assujeitamento e pró-subjetivação de si que Foucault e Deleuze desenvolvem que podemos encontrar, no estranhamento suscitado pela arte do viver e pela arte do transmitir a verdade experienciada em que compreende a psicagogia” (PAGNI, 2011, p. 147). E, com ela, o surgimento de novos modos de subjetivação e resistência, possíveis através da filosofia e da pedagogia. Incluindo, ainda, o ideal moderno de formação, que não se concretizou, e que seria uma alternativa para criar um novo modo de formação e autoformação do sujeito, o qual poderia ser tomado como compromisso dos educadores.

Para Pagni, não podemos buscar essa alternativa à modernidade em filósofos da Escola de Frankfurt, pois estes se restringem ao tempo histórico que caracteriza a modernidade. Nesse contexto, considera a noção de *parrhesiade* Michel Foucault como uma referência importante. Eis em suas próprias palavras, em uma longa citação:

É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, o sujeito e a verdade que Foucault retoma a noção de *parrhesiade* como um modo de dizer veraz, originalmente elaborado pelos filósofos da antiguidade e posteriormente desenvolvido pelos estoicos, epicuristas e cínicos. Esse modo de relação com a verdade não se dispõe a enunciar, discursivamente, um conhecimento construído por argumentos estruturados logicamente e assentados em uma epistemologia, que garantiria a sua transmissão aos demais. Não se assenta, igualmente, na retórica, ou seja, no uso desses argumentos para convencer um determinado público, graças ao sentido apelativo desse discurso e, ao mesmo tempo, ao clamor pelo assentimento de seus destinatários. Nem mesmo teria como único recurso a dialética, para fazer com que destinador e destinatário encontrem no conflito entre as suas proposições uma verdade resultante de uma síntese superior, porque apoiada em um método e em uma epistemologia que, em tese, representariam

uma visão privilegiada no que concerne às existentes. Ao invés disso, a verdade parrhesiasta seria expressão de um falar franco que acarreta, por um lado, a exposição daquele que a enuncia, como uma espécie de sujeito que acolhe o acontecimento, fazendo desse processo um trabalho constante de sua autotransformação, experienciando-o e, nos limites de suas possibilidades, dizendo-o, como requer a psicagogia; por outro, coloca esse mesmo discurso e o seu sujeito em risco, provocando os seus interlocutores, antes de os acomodar e os deixar apaziguados. Não se trata também de uma mera confissão mediante a qual se expia a culpa do sujeito do discurso, tomado como seu próprio referente, mas consiste em um dizer veraz em que coincide o discurso enunciado com a verdade vivida pelo sujeito que o enuncia e que, para tal, experimenta em si mesmo uma modificação de seu próprio ser (PAGNI, 2011, p. 149).

A *parrhesía* como modo de verdade está associada com a psicagogia e com a filosofia como modo de vida. Caso fosse retomada, colocaria no centro as preocupações filosóficas e pedagógicas e a experiência como expressão pedagógica e como processo de subjetivação. A psicagogia e a transformação de si não dispensam a relação com o outro, através da linguagem e do discurso e o conhecimento das tecnologias de si. Para Foucault, segundo Pagni, “só se dá a autotransformação do sujeito pressuposta por essas práticas mediante o seu trabalho de dizer o que se passa, o que lhe acontece e aquilo que essa experiência inquieta, na relação com outro e com a mediação da linguagem, do discurso e de sua enunciação” (PAGNI, 2011, p. 150). Essa linguagem não pode ser simplesmente aquela que envolve o sentido do discurso, mas sim que conceba a possibilidade da transformação de si.

A relação entre os sujeitos, oriunda do discurso, possibilita a dramática, que vai além de governar o outro, dando ao outro a consciência, o espírito de investigação desse outro de si que irá surgir. O outro de si instiga, o faz enfrentar a si próprio, experimentando a si mesmo. Foucault alerta para a necessidade de recuperar, na modernidade, a dramática, assim como a pragmática de si. Nas palavras de Pagni, “elas poderiam restituir outro discurso de verdade: uma verdade ética que decorre da experiência singular e de uma existência vivida tragicamente”, e ainda, “imprimiria à vida pública uma maior convivência com a diferença, a produção de dissensos que a movam, a possibilidade de se ampliar as possibilidades de criação de processos de subjetivação e práticas de liberdade” (2011, p. 153).

Apesar de essa ética não conseguir ser verificada pela ciência e pela filosofia, ela possibilitaria uma melhor convivência com o que é diferente, criando outros processos de

subjetivação e dando maior liberdade aos sujeitos. Antes disso, seria necessário um questionamento que envolve a experiência da arte de viver e a verdade, bem como da própria psicagogia e até que ponto ela poderia transformar o outro.

A retomada da dramática e da pragmática de si, diante de um diagnóstico de instituições disciplinares que docilizaram os corpos, ampliaos processos de subjetivação, aumentando as práticas de liberdade. Aqui é importante repensar o papel que se atribui à escola e o ato pedagógico, ou melhor, a arte do governo pedagógica, aplicando-se a exigência de adotarem uma dramática de si, visando à psicagogia e ao seu modo de transmissão da verdade. Foucault, ao analisar a arte de viver, problematizou os discursos pedagógicos e suas bases modernas, questionando a formação humana adotada pelas instituições escolares e os saberes postulados como verdades únicas, que deveriam apenas ser transmitidos do professor para o aluno, sem um apanhado ético.

4.4 A escola moderna e sua relação com a infância

A arte pedagógica torna-se palpável quando se analisa as técnicas de governo e suas mudanças nas relações de poder, especialmente aquelas oriundas das transformações sociais da sociedade moderna. A escola, por meio da arte do governo pedagógica, torna o aluno útil ao Estado e ao corpo social, normatizando, assim, o que antes era algo natural e sem a interferência do governo.

Ela passa a exercer uma c das forças do corpo das crianças que, diferente daquela exercida pelos pais, procura torná-las obedientes ao corpo político ou ao Estado instituído, assumindo um papel importante na sua subjugação à ordem pública. Dessa forma, a arte pedagógica emergiu como uma das artes que aspirou governar a infância, com a finalidade de transformar a resistência que se oferecem em um governo de si, consciente, próprio do adulto e do cidadão, que obedece ao instituído e, conscientemente, o reforma (PAGNI, 2011, p. 165).

Assim, a arte do governo pedagógica produziu outras formas do governo de si, modificando a relação educacional na família, que antes era algo natural. Portanto, se desvinculou o cuidado que os pais possuíam com seus filhos, passando-se para os professores

a parte da educação. Na atualidade, observamos que os pais delegaram aos professores toda a educação de seus filhos. Logo, os professores se veem com dois papéis, o de exercer a função que seria da família e, ao mesmo tempo, o de cumprir as exigências do Estado, qualificando os alunos para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania.

Neste contexto, em outra perspectiva, Hannah Arendt acentua que o papel da escola seria o de apresentar as crianças ao mundo, e não instruí-las na arte de viver. Segundo ela, a escola seria responsável por fazer a transição da criança da vida privada, onde seu eu é formado de maneira protegida e sem uma exposição precoce, para a vida pública, onde ascende à língua, à cultura e às leis do mundo em que vive, oferecendo-lhe as condições para nele atuar ética e politicamente (PAGNI, 2011, p. 167).

Para Pagni (2011), Foucault apresenta uma análise “mais sofisticada” do que a apresentada por Arendt, pois a retomada de conceitos como a arte de viver e a psicagogia possuem cunho crítico para a responsabilidade que o professor deve ter pela arte de governo pedagógica. Ainda, a experimentação de si, a pragmática de ensino e a geração de outras formas de subjetivação podem potencializar o ato pedagógico e a ação docente, permitindo discutir a relação da criança com a escola, e melhorando o tempo e o espaço escolar.

A instituição da arte de governo pedagógica acarretou diversas consequências para a escola, principalmente o problema da destituição da autoridade do professor, por meio da anulação da autoridade dos adultos, frente à criança, para que ela própria possa construir o seu futuro. O ponto mais grave é que se criou a esperança de que as soluções para os problemas educacionais encontram-se nesse futuro a ser construído pelos mais jovens. Assim afirma Pagni:

Como se os adultos não precisassem viver, nem atuar politicamente, mas somente esperar uma transformação que adviria das crianças. O problema seria o de que, sem a tradição, a autoridade e a ação formativa dos mais velhos, a liberdade esperada não emergiria por si só, naturalmente. Em lugar disso, em nome da crítica à tradição e da liberdade em relação à autoridade se constitui, na arte de governo pedagógica, um novo estado de dominação que é a cópia invertida de seu

antecessor, onde quem governa o outro não são os mais velhos, mas o mundo infantil (2011, p. 171).

Convém ressaltar que a arte pedagógica tornou-se uma filosofia seguida pelas escolas, que visa criar formas de governo de si, uma forma única de subjetivação, com verdades e princípios morais que a guiam, indo muito além de apenas tornar o cidadão obediente. As ideias de Foucault objetivam formas livres do governo de si.

O momento durkheimiano se configurou quando, ao converter a infância em objeto de estudos da ciência da educação, Durkheim busca “desvendar os mistérios da arte pedagógica, solicitando auxílio à psicologia e a sociologia” (PAGNI, 2011, p. 176), propondo aos educadores que ajam como magnetizadores, exercendo sobre os jovens o seu poder e a sua autoridade, com a respectiva responsabilidade necessária.

Com efeito, de um lado, desloca a questão da autoridade para uma responsabilidade em relação a outrem e a um *amor mundi* que ultrapassam a relação pedagógica e, de outro, concebe esta última com uma função bastante específica na escola, que, enquanto instituição que não promova imediatamente a política, desempenha um papel importante na preparação das novas gerações para que atuem politicamente, na vida pública, para não dizer que se constitui em uma condição para tal (PAGNI, 2011, p. 180-181).

Para garantir esse exercício de poder e da autoridade sobre os mais jovens é necessário que a criança fique em estado de passividade, sendo essa a condição natural, bem como é preciso que o educador assumasua autoridade, baseada na superioridade de sua experiência e cultura. Assim, “para se livrar da infância atemorizante, o educador procura agir como um magnetizador, recorrendo algo próximo à técnica hipnótica (proveniente da psiquiatria) para obter autoridade na arte pedagógica” (PAGNI, 2011, 177). O sucesso da arte pedagógica se sustentaria no trabalho de autoridade exercido pelos pais e mestres, libertos do medo originário das crianças.

4.5 A estética da existência e a arte pedagógica: o papel do mestre

Pertinente voltar, neste momento, especial olhar à arte pedagógica, à forma como o mestre pode atingir a estética de existência, e mais, conseguir transmiti-la para seus alunos. Esse processo somente acontecerá se o professor conseguir ter um comportamento de mestre. A arte pedagógica é influenciada pelo modo de aprender, de como o educador aprende a tradição e a autoridade, portanto, é a sua formação que irá determinar seu preparo, para que tenha condições de governar a infância. Diante disso, Arendt, ao afirmar a responsabilidade da escola de inserir a criança no mundo, qualifica-a com um papel político, o mesmo faz Foucault em algumas de suas análises sobre essa questão. Segundo Pagni:

Especificamente, quanto à arte pedagógica, a perspectiva desta autora não postula propriamente o governo da infância pelo educador, mesmo criticando o ensino centrado na criança, no aprender fazendo e no jogo, mas busca evitar politicamente que concorra para a atual indiferenciação entre o privado e o público, na escola, para a homogeneidade característica da sociedade de massas, como expressão dos modernos totalitarismos. Procura, dessa maneira, pressupor um compartilhamento, na relação com o outro, daquilo que é comum e que pode ser partilhado no que se refere ao gosto e da tradição que deve ser transmitida para que, efetivamente, a criança entre no mundo e, ao aprender a língua, a cultura e as normas que o regem, possa nele atuar, após adquirir certa maturidade, politicamente (2011, p. 181-182).

Ao educador caberia o papel de aproximar as diferenças existentes na relação com o outrem, para, através de novos processos de subjetivação e experiências, fazer acontecer a vida como uma obra de arte. Diante disso, a arte de governo pedagógica “ideal ou adequada” poderia ser equiparada ao cuidado político do outro. Assim, a transformação de si do educador poderia auxiliar no cuidado de si de outrem, ou seja, seus alunos, possibilitando-lhes a busca pela transformação deles próprios. Todavia, segundo Pagni,

[..] um pressuposto importante para que tal transformação se concretizasse, para além dessa disposição e dessa atitude geral,

por parte dos sujeitos éticos, da arte de governo pedagógica desenvolvida na escola, é a necessidade de um mestre, porque a proximidade que há entre o cuidado de si, que envolve tanto o educador quanto o educando, no caso da intersecção da arte de viver com a formação escolar, depende dessa figura, a fim de que cada um desses sujeitos se cultive a si próprio e se transforme em sentidos que podem até ser diferentes (2011, p. 185).

O próprio Foucault (2010) alerta para a necessidade de um mestre, pois não se pode cuidar de si ou sair do estado de *stiltitia* sem a passagem pelo mestre. Claro que essa relação é pautada pelo cunho ético. O cuidado ético de si do educador como mestre se destina a se ocupar, na relação pedagógica, com o cuidado de si de seu aluno; não apenas o cuidado de si, mas o cuidado com o outro. Conforme descreve Pagni, “como alguém que cuida para que o cuidado de si do outro aconteça e que esse outro se transforme tanto quanto ele, ainda que o possa fazê-lo em outro sentido e por outros caminhos, desde que seja por sua própria decisão e coragem” (2011, p. 186). Para tanto, o cuidado do outro, num contexto educacional que prepara o jovem para o mundo e que possibilite a arte de viver, seria baseado no cuidado de si como ação ética. Reconheceria, ainda, as diferenças entre o educador e seu aluno, em que aquele se responsabilize e lhe ensine a cultivar e ocupar-se consigo. Assim, o aluno aprenderá a cuidar de si mesmo e buscará sua transformação.

A manutenção do mestre é perfeitamente possível, no entanto, o educador precisa se ocupar com sua transformação e continuá-la de forma contínua. E isso implica a necessidade não apenas de saberes, técnicas e habilidades para o exercício do trabalho de preparar os mais jovens para o mundo, mas, principalmente, de experiência, para conduzir sua vida frente ao mundo. O educador como mestre posiciona-se em face do mundo e consegue enfrentar os desafios que estelhe exige. O mestre oferece “aos alunos a possibilidade de se qualificarem para o mercado e de se formarem e cultivarem a si mesmos, sendo essa relação com o educador um dos campos privilegiados para o aprendizado da ética, seja para um, seja para o outro” (PAGNI, 2011, p. 186). Na mesma direção, prossegue Pagni:

O mestre de que tanto um quanto outro precisam são os mestres da vida, aqueles que praticaram e praticam a arte de viver e a filosofia, ou seja, são aqueles em cuja relação com os discípulos fundaram tradições filosóficas e psicagógicas esquecidas, alguns mais, outros menos, pela substituição moderna da relação professor-aluno instituída pela arte de governo pedagógica na escola (2011, p. 186).

O mestre vai muito além do educador, do ato pedagógico simples de transmissão de conteúdos, ele é capaz de fazer o aluno olhar para a sua alma, para, por meio do conhecimento, se transformar e estar sempre atento à transformação. O mestre ensina ao discípulo a arte de saber ouvir, para, aos poucos, formar sua própria experiência formativa. Nessa relação, o respeito e a franqueza são essenciais. A prática pedagógica pode ser o caminho para se alcançar a estética da existência, baseada no cuidado de si e do outro.

Quando se fala em mestre, este deve apresentar características capazes de fazer frente à realidade e desenvolver seu trabalho de forma a melhorar a sociedade, ou seja, que de conta dos atuais desafios enfrentados pelos educadores. O mestre precisa usar-se da dramática de maneira que ela suporte a pragmática de ensino encontrada nas escolas. A relação ética com o cuidado de si contribui para que essa pragmática obtenha sucesso na relação com o outro.

Para tal, na relação com o outro e com essa pragmática da transmissão requerida pela pedagogia, os educadores poderiam sofrer certa transformação de si e, quem sabe, tornar a sua atividade pedagógica parte de uma vida experimentada como obra de arte, desde que dispusessem da coragem necessária à psicagogia e que desejassem a verdade requerida por essa filosofia (2011, p. 193).

Portanto, a pragmática tem a função de, através da relação com o outro, transformar a si mesmo, possibilitando aos educadores uma mudança de postura, segundo a qual a atividade pedagógica faria parte da vida como uma obra de arte, ou uma estética da existência baseada na vida experimentada. Porém, é necessária uma atitude ativa para desejar a psicagogia e coragem para colocar essa verdade em prática.

Enfim, como o educador transmitiria a verdade a esse outro, com o intuito de não apenas lhes formar as suas aptidões, capacidades e saberes, como também em propiciar ao aluno essa atitude de cuidado e de transformação de si, compartilhando-a, de modo a ampliar os seus efeitos sobre a transformação do mundo? Essa é a questão que parece desafiar o educador a assumir uma postura política, diante do mundo, na atualidade, assim como a se ocupar da transmissão da verdade e, portanto, da pragmática que a compreende, em sua atividade pedagógica (PAGNI, 2011, p.194).

Os educadores não devem ocupar-se apenas com a transformação de si, mas ensinar aos seus alunos a agirem no mundo, a não aceitarem as tradicionais formas de subjetivação. Eles devem buscar outras subjetivações, baseadas numa maior liberdade, apoiadas na arte de viver ou na estética da existência. Logo, os professores devem se desafiar para que possam se tornar mestres, assumindo uma postura política, essencial para inserir, com responsabilidade, o jovem no mundo.

4.6 O cuidado de si como coordenação da ação docente

Dalbosco (2010) trata da questão do cuidado de si na perspectiva da ação docente, envolvendo a experiência e a pragmática do ensino. Baseia-se no curso a *Hermenêutica do Sujeito*, visando rediscutir a relação entre sujeito e verdade, tendo como pano de fundo as concepções estoicas, segundo as quais o cuidado de si é visto como conversão de si, logo, ampliando o conceito de experiência. E é justamente a ampliação do conceito de experiência que é útil para o campo pedagógico, especialmente no que concerne ao problema da coordenação docente, ou melhor, na postura do educador como professor.

O atual conceito de experiência é fruto das sociedades contemporâneas, normalmente orientadas pela noção de experiência com objetos, e isso inclui até mesmo as relações humanas, que tendem à objetificação do humano. Esse problema pode ser visualizado também no campo pedagógico, com longa tradição, iniciada pela coisificação da relação entre sujeito e verdade.

O cuidado de si busca a diferenciação ente o si e o cuidado, e nesse ponto encontra-se a formação do sujeito ético, diferenciando-se dos processos de subjetivação tradicionais. Porém, posteriormente, no século XVII, com o início do momento cartesiano, foi desqualificada a noção de cuidado de si, que ocorreu através da filosofia, transformando a questão do acesso à verdade na única questão relevante do conhecimento. Segundo Foucault, desse processo originou-se a sobreposição do saber de conhecimento sobre o conhecimento de espiritualidade. Dalbosco (2010) usa os conceitos de Descartes para explicar esse novo contexto, pois, segundo ele, foi com o plano cartesiano que se estabeleceu determinado tipo de conhecimento como verdade, deixando de lado a transformação do sujeito. Segundo Dalbosco:

O pensamento cartesiano restringiu, desse modo, o conhecimento verdadeiro à esfera de domínio de objetos e estabeleceu como critérios de verdade a certeza e a evidencia do sujeito cognocente. Fez a conquista desses critérios depender do método baseado numa sabedoria universal de inspiração matemático-geométrica, que devia constituir a base de todos os conhecimento. O que Foucault reclama contra o momento cartesiano, é que o problema da verdade não se coloca só no âmbito da representação mental que o sujeito faz daquilo que está a sua volta (2010, p. 84-85).

Conforme Foucault, esse problema é mais abrangente, pois precisa dar conta da questão representacional de objetos e responder como fazer para viver. O referido autor sustenta essa problemática estabelecendo a diferença entre saber do conhecimento e saber de espiritualidade. O saber de conhecimento visa o domínio de si mesmo, por meio da representação dos objetos. Conhecer a si significa conhecer objetos e aí se encontram as bases do momento cartesiano, da objetificação do sujeito. O homem contemporâneo, incluindo a ação docente, passa a ter o domínio de objetos como paradigma da ação humana. Já o conhecimento ou o saber de espiritualidade é a condição que permite ao sujeito chegar à verdade, de acordo com um conjunto de experiências. É por meio de sua ação transformadora, com base na experiência, que o sujeito tem acesso à verdade e, para tanto, precisa da conversão (DALBOSCO, 2010)

Diante disso, o sujeito só chegará à verdade depois de sua transformação, a qual é, por Foucault, chamada de conversão, exigindo um trabalho permanente sobre o próprio sujeito. Na concepção estoica, o cuidado de si se transforma em conversão de si. É com os estoicos, nos séculos I e II, que Foucault encontra o cuidado de si como arte autônoma, como momento privilegiado para a existência humana e, portanto, como um período importante para tratar a questão da verdade do sujeito. É no momento helenista que encontramos pressupostos para a recuperação do saber de espiritualidade, pois trata da autofinalização da relação de si para consigo ou da ideia de voltar os olhos para si. Há que se ressaltar, contudo, que a conversão estoica é diferente do modelo platônico (*epistrofê*) e do modelo cristão, dos séculos III e IV, sendo que, neste último, a conversão é definida como metanoica.

A questão do cuidado do outro não deve ser esquecida, apesar de ser o individualismo uma das características da sociedade atual. Assim, “a modernidade acelerou, sem dúvida, a transformação do cuidado de si em amor próprio, no sentido egoísta do termo, pondo o interesse individual em contradição com o interesse ético que se deveria ter pelos outros” (DALBOSCO, 2010, p. 92). Essa transformação é fruto da desejada autonomia do sujeito da razão calculada, na qual o outro apenas tem utilidade para satisfazer interesses particulares e egoístas. Nessa realidade, não há “ética do sujeito” e sua consequente constituição de espaços públicos democráticos. Ora, é isso que também justifica o fato de Foucault utilizar-se do cuidado de si estoico para pensar de outra maneira a relação entre sujeito e verdade.

Dalbosco também estuda uma entrevista dada por Foucault meses antes de sua morte, a qual trata da dimensão ética e política do cuidado de si. De acordo com Foucault, é tendo cuidado consigo que se tem cuidado com os outros; é sendo ético consigo mesmo que se está sendo ético com os demais. Ainda, o cuidado de si é paralelo da liberdade, pois somente um sujeito livre, que domina a si mesmo, tem consciência da importância dos outros. É na relação com o outro que se desenvolve o cuidado de si e é nesta condição que o indivíduo precisa de um mestre, de um conselheiro, enfim, de alguém que lhe diga a verdade. Segundo Dalbosco, “O exercício da maestria, constitui, portanto, uma boa oportunidade para que o cuidado de si inclua eticamente o outro” (2010, p. 93).

O pensamento estoico pode ser usado para refletir sobre o que impõe a experiência de si na ação docente, ou de que forma o cuidado de si como conversão de si ajuda na ampliação do conceito de experiência, evitando, sobretudo, a instrumentalização do pensamento. Contudo, é preciso ter o cuidado de não instrumentalizar as ideias de Foucault para a solução imediatista dos problemas da prática docente. Dalbosco acredita que “a *Hermenêutica do*

Sujeito oferece (...) indicações no sentido de revalorizar e fortalecer a ação docente e, com ela, recuperar a própria autoestima do educador de cultura” (2010, p.98). Entre as contribuições que se destacam para essa finalidade, está uma derivada da governamentabilidade do sujeito e a outra proveniente da ampliação do conceito da experiência.

Quanto à governamentabilidade, Foucault critica o poder político instituído considerando o poder como “conjunto de relações reversíveis” sendo essa uma das suas contribuições mais significativas, visando à desobjetificação do conceito de poder, dando novo sentido, agora conectado com a existência humana. Assim, remete para uma ética do sujeito consigo mesmo, que, no sentido estoico, “diz respeito a um saber do mundo que transforma o sujeito permitindo-o atuar no próprio mundo. Mas o que isso pode nos ensinar em termos de governo da ação docente?” (DALBOSCO, 2010, p.98-99).

A possibilidade da recuperação da ética do sujeito exige o rompimento com o modelo de experiência pedagógica atual, tendo início pela questão da especialização do saber, que fragmenta o conhecimento e o seu repasse aos alunos, desconectando-o de outras questões, principalmente referente à ação humana e relacionando teoria e prática. Também, como docente, é necessário romper com o fazer pedagógico rotineiro, ampliando seus horizontes, não deixando a rotina habitual dominar a sua ação. Logo, o modelo do cuidado de si pode embasar a coordenação para esse novo modelo de ação docente. Segundo Dalbosco:

Ele permite resgatar o papel do mestre que se perdeu com o predomínio do saber de conhecimento, pois a partir desse predomínio o núcleo da ação docente passou a ser definido como transmissão de conhecimento, como ativação da memória e como ato permanente de repetição do conteúdo, a fim de que se leve o saber a quem dele é ignorante (2010, p.102).

Com essa ideia, é tecida uma crítica ao docente tradicional, visto como mero transmissor de conhecimento, de verdades que trabalha através da domesticação, subjetivação, baseado no modelo de dominação de objetos. Ao mesmo tempo, mudando sua ação, agora como alguém que estende a mão, tirando-o do estado de *stultitia*, operando a reforma no indivíduo, ampliando o conceito de experiência, através do saber da espiritualidade. É a partir

do diálogo consigo mesmo que o sujeito terá condições de exercer o bom governo sobre os demais. E isso também acontece com o professor, cuja função consiste em governar bem seus alunos, sabendo orientar a si mesmo, ensinando bem seu aluno para inseri-lo no processo do cuidado de si.

5 CONCLUSÃO

Diante do exposto, observou-se as muitas possibilidades e enfoques que podem ser tomados a partir da obra de Foucault, um pensador da pluralidade, da diversidade, sendo praticamente impossível enquadrar suas obras num único padrão. Na verdade, Foucault abomina toda e qualquer forma de padronização. Ainda, seu interesse pela história está voltado à sua utilização para a compreensão do presente e para a problematização de questões importantes, especialmente envolvendo problemas da sociedade. Foucault busca desconstruir verdades, apresentando o caráter das verdades criadas, sempre evitando pré-julgamento, inclusive na área da educação, que, por tradição, primeiro julga e depois analisa.

Após o estudo da sociedade complexa e da crise de autoridade docente, chegou-se à conclusão de que os fatores que influenciam a sociedade atual, como aqueles abordados com maior profundidade, quais sejam, globalização, tecnologias e urbanização, também influenciam a escola e sua forma de organização. Diante disso, a escola precisa repensar o seu papel, pensando a sério o aprofundamento da formação dos alunos. A escola sempre forma atitudes, mesmo que em ambiente inadequado, assim, é fundamental a transformação do professor em mestre, como passo inicial para se criar outro ambiente escolar.

Ainda, é necessário que o professor tenha em mente a necessidade de resgatar a sua função, não sendo apenas um mero transmissor de conteúdos; sua ação docente precisa estar pautada numa experiência cultural mais ampla, o que lhe possibilitará construir progressivamente um mundo atual mais amplo. Nesse sentido, o professor estará preocupado com as questões que envolvem a sociedade e refletem na educação, tornando-se um agente ativo para que as mudanças necessárias ocorram.

Verificando-se a realidade do cotidiano escolar, evidencia-se que a relação entre professor e educando, com raras exceções, está desgastada. Nela, não se percebe o mínimo de respeito e o professor se vê impotente frente à realidade. Nesse contexto, entre os problemas mais graves que assolam a vida dos educadores está a crise de autoridade. No primeiro capítulo foi desenvolvido um diagnóstico envolvendo a crise de autoridade docente e a sociedade complexa, conceito atribuído à sociedade atual, que apresenta características peculiares, rompendo com o modelo tradicional de sociedade. Esse diagnóstico foi desenvolvido de acordo com as concepções de Hannah Arendt, sendo esse considerado um dos melhores exemplos, no sentido de aproximação com realidade, no tocante à crise de autoridade docente.

Arendt defende a ideia de que as modernas teorias da educação, baseadas na aprendizagem pelo fazer, transformaram a escola num local de brincadeiras para a criança e, com isso, perdeu-se a devida responsabilidade. Assim, a autonomia da criança passou a dominar a relação professor/aluno, na qual a criança tem a sua independência, a qual precisa ser respeitada. A relação educacional adequada é aquela em que o mestre responsabiliza-se por inserir a criança no mundo dos adultos, de forma responsável, mantendo a segurança do ocultamento. Para tanto, é necessário deixar de lado a educação, que visa apenas servir e dar autonomia à criança, retomando a ligação com o passado, com o fio da tradição, que foi perdido. A tradição deve ser retomada para que a responsabilidade possa fazer parte novamente do ato pedagógico. Nesse sentido, pertinente lembrar que, para Arendt, o professor não pode se eximir de sua responsabilidade, ou seja, não pode recusá-la. Na área educacional, a perda da autoridade docente não pode ser aceita e o professor precisa encontrar uma maneira para conseguir manter um diálogo com o conservadorismo e com a tradição. Porém, esse é um processo desafiador diante da sociedade complexa que vivemos.

Um dos caminhos para enfrentar a crise de autoridade está na atitude ética do professor, diante dos jovens alunos. Reside, ainda, no interesse em manter uma relação de mestre e discípulo com seus alunos, e no interesse de ampliar sua ação docente, inspirado no cuidado de si. Ele se apresenta como uma possível alternativa para fazer frente à crise de autoridade docente, porém, para que possa ser efetivado na prática, é necessário o interesse do mestre, ou seja, aquele que apresenta características superiores ao simples educador, que sabe fazer uso da *Parrhesia*, sendo capaz de se transformar e transformar seus alunos, através da arte de viver. O uso e a interpretação das obras de Foucault é algo desafiador, que exige cuidados para que a aproximação seja proveitosa, mantendo os propósitos de seu trabalho genealógico.

A compreensão do cuidado de si e os aspectos que o envolvem são fundamentais para que se possa dimensionar suas possíveis relações com o campo da educação. E, no curso *A Hermenêutica do Sujeito*, encontramos uma bela releitura dos clássicos gregos que estudavam o próprio eu como objeto. Foi nos séculos I e II que se teve, como principal traço característico, a mudança do cuidado de si que passou a ser uma prática social. A prática de si passou a ser constituída como um modo de relação entre as pessoas, de controle de uns sobre os outros, mas, ao mesmo tempo, do desenvolvimento da relação de si para consigo mesmo, como algo que se dá pela relação com o outro. Portanto, a relação de si com o outro pode ser desdobrada ao campo educacional.

Importante destacar a figura do *stultus*, sendo aquele que não tem cuidado consigo mesmo, ou seja, o lado oposto ao cuidado de si. Refere-se à pessoa que está à mercê de qualquer situação exterior, que não consegue filtrar as representações do mundo e as deixa entrar em seu espírito, influenciando seus sentidos e comprometendo seu modo de vida. Para sair do estado de *stultitia*, é necessário o outro. Essa mudança de *status* ocorre por intermédio do outro. Assim, destaca Foucault (2010, p.120): “Entre o indivíduo *stultus* e o indivíduo *sapiens*, é necessário o outro” O estado de *stultitia* pode ser combatido através da psicagogia, que se refere a um modo de transmissão da verdade que transforma o sujeito e a sua formação humana, fazendo da vida uma obra de arte. Para tanto, seria necessário um trabalho pessoal de si sobre si, usando-se da inquietação para cuidar de si e posteriormente governar o outro. Importante ressaltar que a estética da existência proporciona outros modos de subjetivação, pautados na liberdade e no viver como uma obra de arte.

Para Foucault, o objetivo de retomar o cuidado de si é a verdade, segundo a qual o sujeito tem uma relação ética consigo mesmo, a qual perpassa pela atitude crítica, pelas práticas de liberdade e por uma vida de acordo com a estética de existência. A subjetivação se dá por intermédioda experiência, pois ela é responsável pela formação do sujeito, logo, a subjetivação é o meio para a formação como arte da existência, sendo ela que permite ao sujeito se transformar, transformando ao mesmo tempo o mundo que o cerca.

Para pensar o sentido do cuidado de si na educação é preciso, ainda, a retomada da dramática e da pragmática de si, diante de um diagnóstico de instituições disciplinares que docilizaram os corpos e ampliaram os processos de subjetivação, aumentando as práticas de liberdade, produzindo outras formas de subjetivação. Ao educador caberia o papel de aproximar as diferenças existentes na relação com o outrem, para, por meio de novos processos de subjetivação e experiências, a exemplo da concepção estoica, fazer acontecer a vida como uma obra de arte.

O cuidado de si apresenta muitas formas de crescimento pessoal e inclusive de melhoria da vida em sociedade. A citação “quanto tempo livre ganhamos se não olharmos o que o vizinho disse, fez ou pensou, mas tão somente o que nós mesmos fazemos. Portanto, não olhar o que se passa com os outros, mas interessar-se antes por si” (FOUCAULT, 2010, p. 197) é perfeita para contribuir para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, seja no trabalho, no lazer, na escola, enfim, em toda a vida social.

A presente pesquisa pode apresentar, ainda, muitas possibilidades para sua continuidade, buscando outras aproximações do cuidado de si e da temática educacional. O curso *Hermenêutica do Sujeito* é muito rico, podendo-se utilizar outro recorte histórico,

diferente dos séculos I e II, como por exemplo, aprofundar o contexto do *Alcebiádes* ou analisar a parte do exercícios e técnicas pesquisados por Foucault e suas aplicações na educação – particularmente, prefiro a última opção, talvez por apresentar prática propriamente dita. Ainda, o conceito do cuidado de si é retomado no curso *O governo de si e dos outros*, que apresenta análises complementares; portanto, trata-se de uma proposta interessante para continuar a pesquisa.

De acordo com a bibliografia complementar, o cuidado de si não foi explorado em sua totalidade, podendo trazer muitas outras contribuições para a educação que não foram estudadas até o momento. Inclusive, é reconhecido que os textos tardios de Foucault apresentam poucas pesquisas.

Tratando, mais especificamente, do enfoque dado no terceiro capítulo desta pesquisa, se poderia ter elegido outros temas educacionais para confrontar com o cuidado de si ou outras alternativas, aprofundando-se mais o conceito de conversão de si, das formas de subjetivação ou o cuidado de si nas demais concepções, não apenas na estoica, conforme se abordou. Seria possível, também, dar continuidade aos estudos seguindo apenas com o cuidado dos outros. Ainda, poderiam ser pesquisadas formas de difusão do cuidado de si para que os professores tornem-se mestres. Enfim, o texto de Foucault permite muitas possibilidades.

REFERÊNCIAS

AQUINO, JulioGroppa. **A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.53, pp. 301-324. ISSN 1413-2478.

_____. **Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária.** In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas/JulioGroppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação.** In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CANDIOTTO, César. **Foucault e a crítica da verdade.** Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

_____. **Subjetividade e verdade no último Foucault.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732008000100005>. Acesso em 01 de maio de 2013.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

DE LA TAILLE, Yves. **Autoridade na escola.** In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas/JulioGroppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

FERREIRA JÚNIOR, Avimar. **Subjetividade e melancolia: aspectos culturais constitutivos do homem na sociedade moderna.** Goiânia. 2008. Disponível em: http://ppge.fe.ufg.br/uploads/6/original_Dissert-%20Avimar.pdf. Acesso em 01 de maio de 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: o cuidado de si.** Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCISCO, Maria de Fátima S. **Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau.** In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas/JulioGroppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

FREITAS, A. S. **A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação com psicagogia.** Revista Brasileira de Educação. V. 18, n. 53, abr. jun. 2013.

_____. **Cuidado de si como articulador de uma nova relação entre Filosofia, Educação e Espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32 - sociedade, cultura e educação: novas regulações? Anped: Caxambu, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5142--Int.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2010.

GALLO, Silvio. **As contribuições de Foucault à educação.** In: MICHEL FOUCAULT – 80 ANOS. José Gonçalves Gondra, Walter Omar Kohan (Orgs). Autêntica, 2006.

_____. **Foucault: (re)pensar a educação.** In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Figuras de Foucault. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade/** Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **Mundo em descontrole.** 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GOERGEN, Pedro. Pós-modernidade, ética e educação. São Paulo: Autores Associados, 2ª Ed. 2005.

GONDRA, F.; KOHAN, W.O. (Org.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Devir-criança da filosofia:** infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 63-79.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006..

KUPFER, Maria Cristina M. **Por uma vara de vidoeiro simbólica.** In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas/Julio Groppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

LAFER, Celso; FONSECA JR., Gelson. **Questões para a diplomacia no contexto internacional das polaridades indefinidas** (notas analíticas e algumas sugestões). In: FONSECA JR., Gelson; CASTRO, Sérgio H. Nabuco, (Org.). Temas de política externa brasileira II. Brasília: IPRI, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

MALAGGI, Vitor. **Cibercultura e educação:** algumas reflexões sobre processos educativos na sociedade tecnológica contemporânea. Revista Espaço Acadêmico, nº 134, Julho de 2012. v. 12, n. 134 (2012). Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/639>>. Acesso em 10 mai. 2013.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro. Zahar. 1999.

MORAES, Jussara Malafaia. **PÓS-MODERNIDADE:** Uma luz que para uns brilha e para outros ofusca no fim do túnel. Artigo publicado na Revista Veiga Mais – Edição: Otimismo - Ano 3 - Número 5 – 2004.1.

NASCIMENTO, Edna Maria Magalhães do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação,** 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.20/GT_20_01_2010.pdf>. Acesso em 26 nov. 2013.

OS FILÓSOFOS. Disponível em: <<http://os-filosofos.blogspot.com.br/2008/03/hannah-arendt-1906-1975.html>>. Acesso em 26 nov. 2013.

PAGNI, Pedro A. **Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar**: Um percurso da experiência estética à estética da existência. Tese de Doutorado. UNESP, Marília, 2011.

PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (Orgs.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PORTOCARRERO, V. **Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito**. In: RAGO, M. VEIGANETO, A. (Orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SETTON, Maria da Graça J. **As transformações do final do século: resignificando os conceitos autoridade e autonomia**. In: Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas/JulioGroppa Aquino (org.). São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da. **As implicações filosóficas e educacionais da noção de cuidado de si**. UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT17/GT17-1171%20int.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2013

SIMMEL, G. 1973. **A metrópole e a vida mental. O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar.

SOLER, Rodrigo D. V. **Michel Foucault e a ética do cuidado de si**: desdobramentos históricos e desterritorialização da subjetividade. São Paulo: Baraúna, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

CIP – Catalogação na Publicação

F828c Frank, Franciéli

O cuidado de si e a crise de autoridade docente / Franciéli Frank . – 2013.

88 f. ; 30 cm.

Orientação: Professor Dr. Cláudio Almir Dalbosco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,
2013.

1. Educação. 2. Professores. 3. Autoridade. 4. Qualidade de vida no
trabalho. 5. Bem-estar. I. Dalbosco, Claudio Almir, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113