

# Cuidado de si e autoética

a religação dos saberes  
docentes na complexidade

---

CLÁUDIA SOAVE

GERALDO ANTONIO DA ROSA

MARINA PATRÍCIO DE ARRUDA

  
INSTITUTO  
FEDERAL  
Rio Grande  
do Sul



Cuidado de si e autoética:  
A relação dos saberes docentes na  
complexidade

## **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Presidente:*

José Quadros dos Santos

### **UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*Reitor:*

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor:*

Odacir Deonísio Graciolli

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Juliano Rodrigues Gimenez

*Pró-Reitora Acadêmica:*

Flávia Fernanda Costa

*Chefe de Gabinete:*

Gelson Leonardo Rech

*Coordenadora da Educus:*

Simone Côrte Real Barbieri

### **CONSELHO EDITORIAL DA EDUCUS**

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

# Cuidado de si e autoética: A religação dos saberes docentes na complexidade

---

Cláudia Soave  
Geraldo Antonio da Rosa  
Marina Patrício de Arruda



**INSTITUTO FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
Rio Grande do Sul

© das organizadoras

**Revisão:** Izabete Polidoro Lima

**Editoração:** Giovana Letícia Reolon

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S676c Soave, Cláudia  
Cuidado de si e autoética: a religação dos saberes docentes na complexidade / Cláudia Soave, Geraldo Antonio da Rosa, Marina Patrício de Arruda. – 1.ed. – Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2021.  
204 p. 14x21 cm.

ISBN 978-65-8673-462-1 (Impresso) 978-65-8673-463-8 (Digital)

1. Educação - Filosofia. 2. Prática de ensino. 3. Cuidados pessoais com a saúde. 4. Saberes - Professores. 5. Ética. I. Rosa, Geraldo Antonio da. II. Marina Patrício de, Arruda. III. Título.

CDU: Ed. 2007(online) - 37.01

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

Direitos reservados à:



**EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)



**EDITORA AFILIADA**

## Movimentos da Docência

Faz da docência sua dança  
clamor, resistência, estratégia, aventura...  
Movimento de finas estampas vertidas  
em cores e alegorias.  
Um olhar, um passo hesitante,  
um pensamento, um sorriso,  
nada é senão a comunhão incandescente  
de tudo que preenche a atmosfera.  
Fugaz e incerta é sua busca constante vertida em utopias,  
junta-se, desmembra-se, concentra-se.  
Esculpe-se ao fogo, consubstancia-se na terra,  
regenera-se em ar e verte-se em água.  
Sua transposição é tênue, intensa, delicada.  
As manhãs de suas metáforas,  
ora ingênuas ora sofisticadas,  
desnadam-se em aforismos metódicos,  
mas não menos intuitivos e orgânicos.  
Em suas tardes alaranjadas contempla-se em azul e lilás,  
o vento sopra em direção oposta ao seu cadenciar,  
impulsionando novo deslocamento singular.  
Para a noite, para dentro,  
um mergulho nas profundezas  
de suas próprias incertezas.  
Avidez por novas descobertas,  
não importam as viscosidades manifestas na lama,  
seus passos fluem em direção ao Sol  
numa atuação única e audaz,  
porém desperta viva e leve.  
Seu movimento é seu vigor, sua marca, sua existência  
sincronia de amor com seu mundo e com o Universo.

Cláudia Soave



# Sumário

**Prefácio / 9**

**Apresentação: horizontes epistemológicos / 17**

**Capítulo 1: Da biopolítica à educação na complexidade: reflexões sobre a atuação docente / 37**

Educação: do clássico à complexidade / **43**

Educação na complexidade e atuação docente / **54**

Educação na complexidade e implicações da biopolítica / **67**

**Capítulo 2: Os saberes docentes: cuidado de si e autoética / 105**

O saber *cuidado de si* / **107**

O saber *autoética* / **128**

**Capítulo 3: Desenvolvimento do pensamento reflexivo: religação do cuidado de si e da autoética / 151**

A religação do cuidado de si e da autoética / **151**

Uma concepção complexa: o desabrochar da flor-de-lótus / **160**

Estudos futuros: saberes “abraçados” / **169**

**Considerações finais / 173**

**Posfácio / 187**

**Referências / 189**





## Prefácio

O livro *Cuidado de si e autoética: a religação dos saberes docentes na complexidade*, que o leitor porventura tem às mãos, propõe a religação dos saberes cuidado de si e autoética, como contribuição para uma atuação docente que, para além das implicações da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade. O livro é fruto de uma pesquisa, que teve como bússola o diálogo profícuo e ativo dos seus autores, em exposições de trabalhos: em eventos, palestras, intercâmbios acadêmicos, projetos de interação com as escolas, etc., nos quais pude conhecer melhor a temática e seus autores, profissionais sérios e qualificados, que se mostraram incansáveis na busca do conhecimento e no compartilhamento de saberes. Emerge uma autoconsciência no trabalho bastante *sui generis* nesse sentido, na medida em que advém de uma vivência, não apenas a partir de leituras teórico-acadêmicas, mas porque se trata de uma experiência, como pilar fundamental, de pessoas que não querem sacrificar sua vida em prol de metas e indicadores tão somente, uma vez que isso é muito pouco para pautar os problemas que enfrentamos hoje no Planeta. Para isso, os autores se aproximam do campo da Filosofia da Educação, dispostos a enxergar a totalidade – essa faculdade que se encontra hoje cada vez mais em extinção, entendendo que o ser, a consciência e a linguagem são indissociáveis.

Essa visão autocrítica e do autocuidado acompanha a discussão ao longo de todo o trabalho, produzindo verdadeiros *insights* ou achados, ao demonstrar que não estão contentes com a forma como estamos convivendo no Planeta, bem como com o tipo saber que vem sendo trabalhado nas instituições educativas. Além disso, captam elementos emergentes de suas experiências de vida e trabalho para trazê-los à reflexão, por meio da análise textual e discursiva. Também percebo no livro que há um cuidado e uma preocupação com o leitor, expondo os dados

gerados pela pesquisa em quadros autoexplicativos, ou mesmo em ilustrações que trazem elementos muito importantes para auxiliar sua compreensão de forma didática e interativa.

Em relação ao percurso metodológico, o livro assinala que a investigação resulta de uma abordagem complexa e qualitativa, com referência à transição do paradigma da simplificação para o paradigma da complexidade, inter-relacionando-se com a perspectiva teórica de Michel Foucault e de Edgar Morin. Busca inspiração na epistemologia da complexidade e na biopolítica, para propor um outro arquivo da docência, buscando transcender as características que são ensinadas, a partir de um conhecimento técnico-burocrático somente. A análise quanto à forma, ao conteúdo e às estratégias demanda alguns cuidados necessários concernentes à presença de outros elementos não econômicos nas relações humanas, tais como: pessoas, valores, relacionamentos, empatia, sustentabilidade, responsabilidade social, os quais só podem ser incorporados de modo crítico, se houver conteúdos filosóficos, sociais, psicológicos que interliguem os saberes. No entanto, se depara com alguns fantasmas que atormentam essa experiência e percepção, como a diminuição do tempo de graduação e das disciplinas das áreas de humanidades, ou o aumento das metas e do trabalho burocrático do professor, comprometendo os necessários processos de pesquisa e reflexão sobre si e sobre a atuação docente.

Apoiado em Morin, o livro chama a atenção para “o sétimo princípio” gerativo e estratégico, denominado de “operadores cognitivos”, que trata da reintrodução do sujeito “cognoscente” em todo conhecimento, para que se possa devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego, o que, em outras palavras, aproxima essa teoria das balizas foucaultianas do governo de si e do cuidado de si. A filiação a um pensamento lógico que guarda uma constante coerência filosófica, porém, está aberta ao exercício hermenêutico da disponibilidade da escuta de si e do

outro, percorrendo outras “aventuras” nos caminhos da autoética e da complexidade. No entanto, observa que um discurso de aproximação entre esses dois assuntos tem ficado refém das práticas empresariais, focado na produção de bens e serviços e operado em um contexto de competitividade, estando ainda pouco presente no cotidiano das universidades. Não obstante, quando isso ocorre, as práticas são desenvolvidas paralelamente e não de forma inter ou transdisciplinar.

Outro item que destaco como importante no trabalho diz respeito ao fato de que sua proposta não trata somente de uma religação de saberes, mas deve haver pertinência no conhecimento, ou seja, isso tem que fazer sentido para si e para o contexto, pois o conhecimento pertinente implica contextualizar e integrar os conhecimentos, como bem lembra Morin. É nesse entremeio que saliento a seguinte reflexão, que resume bem, de certo modo, o que tentei expressar até o momento: “A partir dessas aproximações assentadas no embasamento teórico, é importante atentar para o fato de que nossas práticas não podem ser ferramentas para o mercado, por meio de nosso trabalho e da diminuição da nossa vida. Pois a vida tem outros sentidos e significados, que não se reduzem aos saberes políticos e econômicos.” Ou seja, não se trata de incorporar o holismo a uma proposta política e social como saída para os problemas do reducionismo, como visão não simplificadora e redutora do todo. Diferente disso, propõe a articulação entre o todo e a parte, simples e complexa, para além da soma de suas partes, de forma “ressignificada”, dinâmica e interconectada. Afinal, se tudo faz parte de um mesmo processo que é único e dinâmico, o saber pode ser compreendido dentro de uma lógica que aproxime o todo (as expectativas de sustentabilidade e a necessidade de garantir os direitos das novas gerações a uma vida com qualidade no Planeta) e da parte (que diz respeito à atuação docente). É na organização dessa complexidade que se pode superar o

reducionismo linear, que opõe elementos sem oferecer mediações consistentes e complementares de seus antagonismos.

Diante de toda essa discussão teórico-prática de múltiplas possibilidades e articulações, os autores não esquecem do momento que vivemos, fazendo relação com a pandemia, ao destacar o pertinente cenário exaustivo de 2020-2021 em nível mundial e brasileiro, causado pelo vírus SARS-Cov-2, causador da doença Covid-19. Mesmo assim, não deixam de lado a questão da arte e da sensibilidade, emoldurando a abertura dos capítulos com belos versos de poesia ímpar. Além disso, a metáfora da flor-de-lótus, inspirada em um dos quadros do pintor Claude Monet, traz o Impressionismo para dentro do trabalho, para dar mais cor e “sabor” ao que estamos lendo.

Essa metáfora não é gratuita, mas está apoiada em uma tradição que vem de Platão, passando por Santo Agostinho e Hegel, dentre outros grandes pensadores, que escreveram de forma poética. Nada mais justo, em um trabalho que se preocupa com a complexidade de saberes que poderão salvar o Planeta, do que fazer a correlação de conteúdos filosóficos com a natureza e, neste caso, a flor não é algo estranho ao discurso da Filosofia. Santo Agostinho tem uma rica passagem nas suas *Confissões*, que acontece em um jardim, aliás é aí que ocorreu seu êxtase ou sua conversão. Essa passagem é considerada uma das mais importantes das *Confissões*, pela notória capacidade de Agostinho em bem apresentar o êxtase na visão de Óstia, fato que decorre após sua conversão e o período um pouco anterior à morte de sua mãe Mônica. Em Hegel, na *Fenomenologia do espírito*, também há uma rica reflexão sobre a transformação do botão em flor e da flor em fruto – o botão desaparece na flor tanto quanto a flor o refuta; e a flor desaparece no fruto tanto quanto o fruto a refuta. Botão, flor e fruto são, de algum modo, incongruentes entre si, porém, ao mesmo tempo, pertencem a uma unidade orgânica. E isso lembra a busca de Morin de

superar a fragmentação e a oposição de saberes em direção a uma articulação maior, dentro de uma totalidade flexível.

Não menos importante é a ideia de que a biopolítica passa por critérios políticos e epistemológicos ao mesmo tempo, pois é algo que iniciou com o cartesianismo, quando buscava fazer a assepsia do mental, do aparato cognitivo-humano, para que a mente pudesse refletir a realidade de maneira fidedigna. O livro registra esse ímpeto do pensamento moderno, dizendo que esse “outro movimento é o da exclusão e ‘assepsia’ como mecanismo que opera, para eliminar e higienizar tudo aquilo que não serve para o desejado, para o desempenho, para o útil, para a normalidade”.

Ou seja, ainda estamos presos à teia de prolongamento biopolítico do paradigma epistemológico-moderno. A epistemologia, que surgiu como um âmbito de investigação baseado em um problema que afligia a trajetória do idealismo, influenciada pela ciência moderna, procurou afirmar a ideia de que existe uma realidade externa ao sujeito. O seu auge foi durante o período moderno, quando Descartes, após uma longa digressão e análise do aparelho mental-humano, chegou à conclusão de considerar como conhecimento apenas o que sobrevive aos filtros dos critérios da clareza e da distinção. Para ele, somente um “gênio maligno” poderia estar lhe sabotando essa possibilidade. Porém, somente mais tarde, com as reflexões de Foucault, fomos nos dar conta de que o gênio maligno, na verdade, era outro, como veremos a seguir.

Nessa mesma linha de raciocínio, embora pertencente à corrente empirista, Francis Bacon achava necessária uma verdadeira “assepsia epistemológica” da mente, para que a ciência dos fatos fosse instaurada, desde os ídolos ou fantasmas, as miragens e ilusões; tudo deveria ser higienizado da mente humana para que não fosse empecilho para a correta compreensão do real. No entanto, foi Richard Rorty que diagramou essa investida de clarificação e limpeza do

conhecimento humano com a metáfora da “mente como espelho”. Assim como no conto de fadas da Branca de Neve, o narcisismo humano não aceita concorrências com aquilo que pode obscurecer sua representação da beleza diante do espelho. Por analogia com esse esforço da epistemologia moderna, em eliminar do horizonte do conhecimento qualquer sombra, resquício ou encantamento, que pudesse perturbar o olhar frio e cristalino-humano, surge a biopolítica para transpor ao universo biológico o mesmo ímpeto de identificação dos elementos perturbadores da ordem, propondo de ora em diante uma faxina externa à mente do sujeito, ou seja, no nível da corporeidade. Isto é, de um tratamento do ser humano com olhar calculista e fechado, passamos a ver seres reduzidos à sua dimensão corpórea somente. O amor passa a ser visto somente como performance sexual; beleza tem a ver unicamente com a estética da aparência; atividade física não tem compromisso com a saúde e o equilíbrio do ser humano entre mente e espírito, mas somente com rendimento para a competitividade, enfim, a ética se reduziu à estética no seu nível mais superficial e periférico. E isso implica o modo como tratamos a violência, a barbárie, bem como todas as fragilidades humanas, ao perguntarmo-nos, rotineiramente, diante de um erro humano: Quem fez isso e por que ainda essa pessoa não está presa? Assim, queremos identificar o responsável pelo mal-estar causado e afastá-lo da nossa vista ou do nosso convívio, como se fosse um vírus ou uma bactéria causadora de todo mal, com o intuito de considerar o ambiente, inclusive o contexto escolar, como um lugar sagrado.

A máxima vivida no Brasil e em boa parte do mundo hoje – de que estamos, cada vez mais, “fechando escolas e abrindo presídios” – encontra aqui certa explicação, pois assim aliviemos a consciência do peso de entender e conviver com a complexidade humana. O ápice desta “empreitada” foi o sistema necropolítico do colonialismo, para Achille Mbembe, pois se tentou aí eliminar todos os que não se enquadravam nos preceitos

ditos “civilizados”. Ou, então, os campos de concentração da Segunda Guerra Mundial, para Foucault, Agamben, dentre outros pensadores, em que era garantida, apenas, a sobrevivência dos corpos, como lema da biopolítica contemporânea, já que todos os diferentes eram taxativamente eliminados.

É nesse contexto que interpreto o esforço teórico do livro que ora apresento, porque os autores querem mostrar que descemos na “estação errada”, quando buscamos sair dos equívocos da epistemologia cartesiana moderna, para entrar na encruzilhada da biopolítica dos corpos, sem antes experimentar outras possibilidades. A autoética e a religação da complexidade dos saberes podem ser uma abordagem alternativa e disruptiva a essa malfadada expedição, na medida em que não exclui outros saberes ou modos de vida, mas procura reestruturá-los num todo harmônico e mais abrangente. Imersos nesse contexto, saímos de procedimentos mecânicos e “maquínicos” no campo das relações humanas, para uma nova ecologia dos saberes, em que fatores sociais, psicológicos, políticos e ambientais convivem lado a lado sem exclusão, porque fazem parte da condição e da formação humana.

Temos assim o fruto de um trabalho alicerçado em duas grandes teorias filosóficas – a biopolítica e a complexidade –, que incorporam pesquisa empírica, com todas as nuances interpretativas tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, procurando tecer a religação dos saberes nesse contexto adverso e pandêmico. Passa da epistemologia redutora e da biopolítica de sobrevivência para uma nova conjectura, em que a autoética se apresenta como possibilidade para a criação de um novo paradigma, não mais da simplificação, mas ancorado nos horizontes de educação na complexidade. Portanto, a proposta da autoética não é algo desligado do que estamos vivendo hoje, não é uma tentativa de superação ingênua e prosaica do *status quo* vigente. Dado que a investigação argumenta que a religação considera o contexto da biopolítica como parte contraditória e



necessária, numa época preocupada apenas em manter a biologia corpórea; trata-se de tecer outra preocupação com o ser humano e o Planeta, mediada pela arte, a cultura, a saúde física e psíquica e a ideia de formação cultural.

Enfim, temos diante de nosso olhar uma inventiva original, cuja relevância e cujo mérito científico revelam-se presentes, sobretudo, quanto ao desenvolvimento das pesquisas concernentes à relação entre Filosofia e Educação, consoante à atuação docente. Sem dúvida, temos uma proeminente contribuição não só ao campo do ensino, da pesquisa e da extensão, à organização de eventos e ao incremento de projetos e convênios entre universidade e escola, mas, também e, principalmente, para o “calcanhar de Aquiles da educação”, isto é, à formação de professores de forma qualificada e atenta ao momento difícil que estamos vivendo. Trabalhos como estes propõem indagações e propostas inovadoras e originais à complexidade do humano, como uma aventura aberta e repleta de possibilidades, mesmo levando em consideração a pandemia, que nos põe na defensiva em todos os sentidos, e o “iluminismo das trevas”, vigorante no ambiente social, político e contemporâneo.

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan  
Professor titular de Filosofia da Educação na UFSM e  
pesquisador no CNPq

## **Apresentação: horizontes epistemológicos**

*Dentre variadas possibilidades,  
um convite à apreciação  
de novos paradigmas.  
Em meio à diversidade,  
uma abertura à raridade  
da religação de saberes.  
No caminho das incertezas,  
um estímulo à atuação docente  
nos horizontes da complexidade.*

Cláudia Soave

Diante dos desafios da educação e da atuação docente, algumas reflexões e pesquisas, provenientes de muitos desassossegos e de inquietações, resultaram em uma tese de doutorado<sup>1</sup> e, agora, são discutidas neste livro. As motivações para a busca desta temática surgiram a partir da perspectiva dos estudos de Michel Foucault, sobre biopolítica e cuidado de si, e se expandiram pelos caminhos da complexidade, com o pensamento de Edgar Morin, acerca da religação dos saberes. Portas e janelas se abriram, e as brumas das incertezas e dos desafios da complexidade nos inspiraram, instigando nossas próprias limitações e nos desacomodando para a escrita.

Nesse sentido, uma inspiração não é, necessariamente, a certeza da construção de obra acabada, de um resultado exato e certo. Talvez, possa ser compreendida como a criatividade, a propulsão ou a disposição a adentrar em mundos desconhecidos ou, ainda, a possibilidade de voltar ao mesmo espaço anterior,

---

<sup>1</sup> A publicação do presente livro teve apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Edital IFRS n. 09/2021 – auxílio à publicação de produtos bibliográficos, referente à servidora Cláudia Soave.

observando-o e ressignificando-o com outra perspectiva e maturidade.

Assim, estamos neste espaço de inspiração. Fazendo uma analogia, este espaço pode ser o lugar onde uma semente é colocada para germinar. Neste mesmo espaço, ocorrem as condições e a possibilidade de cuidado, para que a semente se torne flor, posteriormente. Ou seja, a flor só é flor, porque teve um passado para vivenciar seu estado presente e deixar sementes, possibilidades para o futuro, que podem ser espalhadas, ou não, em outros espaços.

Consideramos a escrita uma dessas sementes que possibilitam maneiras de entrar em contato conosco e com o outro, conhecido ou não, a quem manifestamos nosso respeito e nossa gratidão pela leitura. Entendemos que escrever é desencadear a passagem do pensamento, fruto de inspirações e percepções nem sempre externadas pela palavra oral, para a descoberta de nova forma de comunicação intrassubjetiva e intersubjetiva. Temos a sensação, e nesse aspecto nosso mundo de ideias se converte em sensibilidade, experiência, emoções e sentimentos de que ao pesquisar e escrever podemos percorrer vários caminhos e labirintos, além de “viajar” por caminhos desconhecidos, trazendo o que foi aprendido e apreendido, para organizar nossas metodologias e dar sentido a teorias por meio da escrita.

Nesses caminhos e labirintos, podemos vincular as partes envolvidas estabelecendo distinções e relações e respeitando os devidos contextos, alimentando-nos do pensamento de Morin (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 1996, entre outros), para o qual, diante da complexidade, vários opostos convivem e não precisam ser descartados. Respeitamos a tradição e a experiência, enquanto possibilidades de articulação. “A barbárie das idéias significa também que os sistemas de idéias são bárbaros uns em relação aos outros. As teorias não sabem conviver umas com as outras” (MORIN, 2005a, p. 119).

Nessa dinâmica, entendemos que o processo de formação caracteriza-se pela complexidade de relações sociais, que ocorrem de modo direto entre professores e estudantes. Face ao contexto, fatores pessoais, culturais, sociais, profissionais e políticos permeiam o processo de ensino e, conseqüentemente, governam a atuação docente, condicionando o professor a atingir determinados indicadores de desempenho, por meio de dispositivos, limites e parâmetros que inspecionam os resultados alcançados, com o uso de políticas de controle e que, muitas vezes, podem conflitar com os objetivos da educação e com a própria vida docente.

Apresentamos essa perspectiva para demarcar alguns aspectos que influenciam nosso processo de formação e que estão intrinsecamente interligados à atuação docente, justificando a atenção necessária referente ao contexto da docência: i) diferentes componentes curriculares – que podem não estar próximos à área da formação; ii) falta de prática ou de contato com os contextos profissionais do campo de atuação; iii) pressão por resultados – proveniente dos indicadores de controle institucionais externos ou internos, diretos e indiretos; iv) participação em projetos de pesquisa, extensão e atividades administrativas ou de gestão; v) falta de formação pedagógica e qualificação/compreensão epistemológica para atuar face à complexidade da profissão; vi) pouco tempo para a pesquisa e o preparo das aulas, a correção e devolução de avaliações e trabalhos; vii) necessidade de capacitação, leitura e pesquisa para atualização constante; viii) tempo e consciência sobre a própria formação e constituição pessoal; ix) expectativa dos discentes e da sociedade; x) objetivos institucionais concernentes às instituições educacionais, vinculadas às orientações legais e às matrizes curriculares dos cursos brasileiros e às dinâmicas de avaliação internacional.

Nesse contexto, na atuação docente estão presentes, além do conteúdo e da relação com a prática profissional, as

expectativas discentes, as cobranças por desempenho profissional, as características institucionais, os objetivos e as metas educacionais, bem como a pressão docente sobre si mesmo. Observando nossa atuação e a de outros professores, percebemos que essas demandas precisam ser refletidas, uma vez que causam impactos na vida pessoal, no exercício da docência e, conseqüentemente, na formação discente.

Um ponto que não podemos deixar de destacar é pertinente ao cenário exaustivo vivido a partir de 2020, em nível mundial e brasileiro, durante a pandemia desencadeada, no final de 2019, pelo vírus SARS-Cov-2 (coronavírus), causador da doença Covid-19. Em pouco tempo, muitas vidas foram perdidas e outras impedidas de seguirem adiante, em virtude de deficiências estruturais, tecnológicas, sanitárias e políticas. As carências e fragilidades humanas também demonstraram sua face e, possivelmente, sejam essas as mais impactantes, pois se referem à escassez de empatia, de compreensão, de compaixão, de cuidados consigo e com os outros, de atenção à ciência.

Muitos desafios surgiram em relação à educação, saúde, política, economia, sociedade e ao Planeta. No que tange à educação, as instituições, principalmente as público-federais e estaduais, sofreram ataques, em decorrência do fechamento para preservar a saúde e, ainda, para não prejudicar estudantes que não tinham acesso remoto. Sem contar a necessidade de nós, docentes, nos adequarmos ao ensino remoto, o que os deixou ainda mais assoberbados pelas demandas que, em muitos casos, se tornaram mais árduas – dada a adequação aos recursos virtuais –, tanto em qualidade quanto em quantidade (*e-mail*, reuniões e eventos virtuais, *whatsApp*, entre outros). Assim, a pandemia evidenciou as mazelas das desigualdades sociais, das fragilidades humanas, dos preconceitos, do racismo, do ódio, da violência, da falta de consciência planetária, da insuficiência de sentido acerca da vida e da humanidade.

Por outro lado, os mesmos desafios demonstraram possibilidades para a construção de novas formas de viver, em pequenos gestos de solidariedade, de amor ao próximo. Tais possibilidades fizeram algumas “máscaras” caírem, enquanto outras eram colocadas em defesa da saúde alheia e pessoal, demonstrando e corroborando a necessidade de pensarmos, mais do que nunca, na educação pelos possíveis horizontes da complexidade.

Por isso, nós, docentes, somos convidados a trabalhar como mediadores de uma nova forma de enxergar a existência, nossa atuação e nossa vida, demonstrando a necessidade de reconstrução social e planetária, cujas influências se estendem à atuação docente. Observamos que, de certa maneira, nossas práticas docentes são utilizadas como objeto e instrumento para a perpetuação econômica e de resultados, com enfoque em desempenho e indicadores influenciados por uma forma de viver, que tem como principais condicionantes aspectos de cunho político-econômico e mercadológico, marcados por relações de poder-saber, que foram sendo incutidas por uma perspectiva paradigmático-simplificadora e que precisa se abrir a novas perspectivas.

Nesse sentido, a palavra *atuação* aqui escolhida não é tratada para representar um personagem fictício, mas a posição ativa ocupada pelo docente, não como paciente, mas como agente em constante movimento, no sentido daquele que toma a iniciativa e se responsabiliza por suas ações. Ações com as quais nos comprometemos em diferentes contextos e teorias, refletindo-os e refletindo-nos em nossas ocupações diárias e em nossas práticas. Desse modo, não buscamos Foucault como lente, mas como inspiração para tatear – como ele mesmo se dizia em relação à ciência – um território no qual fomos sendo naturalizados, e que nos auxilia a entender o funcionamento do governo de si e dos outros pela biopolítica, tendo no *cuidado de*

si um alerta e uma inspiração sobre nossa própria atuação, considerando, também, a atuação de outros docentes.

E, nesses horizontes da vida e da educação, dos quais fazemos parte como espécie, como seres humanos e sociais e, também, como docentes e atuantes, a complexidade pensada por Morin se faz presente. Integra diferentes dimensões, números, substantivos, adjetivos, paradoxos, afetos e desafetos, conduzindo-nos a um olhar transdisciplinar, em vez de fechar possibilidades, que expandem e contrapõem a fragmentação cartesiana sobre certezas absolutas, mas que, ao mesmo tempo, traz muitas incertezas. Incertezas com as quais nos deparamos e precisamos aprender a conviver.

Logo o que pretendemos refletir é a possibilidade de se pensar uma educação mais aberta, que contemple as muitas questões incutidas no desenvolvimento da era planetária. Não há dúvida quanto ao esforço empregado por grande parte dos educadores para uma perspectiva mais abrangente, que envolva esse contingente nos processos educativos. Todavia, ocorre que a educação se depara com exigências de uma sociedade fechada pelos controles da biopolítica. Política que deveria zelar pela vida, mas que, pela lógica neoliberal, sobrepõe a economia como horizonte de formação e ação, numa dinâmica fechada que determina o atendimento ao mercado. “Mas a estratégia política requer o conhecimento complexo, porque ela se constrói na ação com e contra o incerto, o acaso, o jogo múltiplo das interações e retroações” (MORIN, 2005, p. 13).

Foucault (2000, 2008) enxergou uma rede de relações implícitas nas questões das quais ele tratou na biopolítica e fez uso de sua análise para argumentar que, desde o surgimento da Revolução Industrial, houve um forte entrave em relação à preponderância econômica para satisfação e manutenção da economia e do mercado. A biopolítica com seus dispositivos de disciplina e controle vem demonstrando uma articulação, no âmbito da “governamentalidade”, no sentido de atender, quase

exclusivamente, aos anseios do neoliberalismo. Nesse âmbito dos estudos de Foucault, a divisão corroborou a exclusão, a higienização, o racismo e a formação dos guetos.

Nesse cenário, a educação pode perder (se já não perdeu) muitas de suas finalidades, sendo que a atuação docente, por sua vez, pode ver-se implicada por certas cobranças que replicam a formatação de práticas, cuja função é dar sequência à ordem da competição e da higienização, conseqüentemente, transmitir esses modelos aos discentes e à sociedade. A educação vem sendo forçada desde longa data a se fechar para atender aos objetivos capitalistas, condicionando processos educativos ao estreitamento de sua concepção como instrução, deixando de lado elementos fundamentais focados também nas responsabilidades humanas, quanto ao *cuidado de si* e de todo o Planeta. Sublinhamos que não estamos menosprezando a formação profissional, esta também tem sua importância para aprendizagem de conteúdos pertinentes ao trabalho e às especificidades técnicas decorrentes das profissões.

Desse modo, acaba-se por separar e deslocar o ser humano da vida e de si mesmo; deixa-se de entender a amplitude do mundo, pois não há como pensar e aplicar uma educação que convirja com as necessidades da era planetária e não apenas as econômicas, sem buscar alternativas que iniciem pelo próprio docente, profissional que lida diretamente com o processo educativo.

Frente a esse cenário, visando a novas alternativas, trazemos a seguinte questão: Como a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* pode contribuir para uma atuação docente que, para além da biopolítica, possa se refletir em possíveis horizontes da educação na complexidade? Propomos, assim, a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição para uma atuação docente que, para além das implicações da biopolítica, possa se refletir em possíveis horizontes da educação na complexidade. Além disso, pensamos



a atuação docente a partir da biopolítica e das perspectivas teóricas da educação na complexidade, apresentando a religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição ao pensamento reflexivo para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade.

Na perspectiva da epistemologia complexa, o mundo torna-se mais compreensível e permite ao ser humano vislumbrar a complexidade da existência, que tanto está fora quanto dentro de si mesmo. Diferentes mundos podem ser explorados, estudados, desvendados e (res)significados continuamente. Nesse contexto, entendemos e reconhecemos que o método científico, numa concepção contemporânea, pós-idade moderna, vai além de procedimentos mecânicos e de uma estrutura lógica para uma visão holística, de totalidades integradas e não de parcelas reduzidas, em que “[...] os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever o mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece” (CAPRA, 2006b, p. 16).

Por esse prisma, “a epistemologia complexa terá uma competência mais vasta que a epistemologia clássica, mas sem, no entanto, dispor de fundamento, de local privilegiado, nem de um poder unilateral de controle” (MORIN, 1996, p. 26). Consideramos, ainda, que não existe uma única concepção de ciência, mas concepções de ciência, concebidas em diferentes períodos e com métodos distintos, desde a perspectiva *grega*, passando pela *moderna* e chegando à *contemporânea*. O que fez com que o conhecimento científico derivasse da *não passividade* humana diante dos fenômenos, originário da capacidade racional, metódica e crítica, para entender e transformar a realidade percebida, com o enfoque de um “critério orientador, de um princípio explicativo”, que contribui para explicar e clarificar a ocorrência de fatos e fenômenos concernentes a um problema (KÖCHE, 2010, p. 29).

A falta de consciência, entendida como aptidão autorreflexiva do cientista sobre a ciência, demonstra que a utilização apenas numérica, técnica, quantificável do saber adoece e escurece a produção do conhecimento científico; sua evolução necessita de “transformações, rupturas, de passagem de uma teoria para outra” (MORIN, 2003, p. 22).

Partindo dessas concepções, destacamos algumas particularidades tecidas no decorrer deste livro. Em primeiro lugar, a escolha epistemológica está relacionada à *Filosofia da Educação*. Duas possibilidades já aparecem previamente, ou seja, uma de abordagem filosófica, no campo das reflexões, e outra de abordagem educacional, no campo científico e empírico.

Filosoficamente, pensamos ser relevante uma abordagem qualitativa que questione os sistemas atuais, nos quais a educação está inserida e, conseqüentemente, os docentes em sua atuação, bem como os estudantes e a sociedade, devido às ressonâncias das reflexões e das práticas docentes na vida dos estudantes e, destes, na sociedade.

Desse modo, não há como adentrar no campo filosófico da educação sem recorrer ao auxílio da filosofia, pois esta “[...] tem a ver com o todo, com a totalidade, com o todo do compreender humano, embora ela não tenha a intenção de explicar tudo [...]. A filosofia tem a dupla tarefa de pensar as condições de conhecimento e, ao mesmo tempo, de refletir sobre sua aplicação e seus resultados” (PAVIANI, 2014, p. 22-23).

A filosofia não está separada da educação, possibilita uma postura crítica frente às questões, às adversidades e aos problemas que se apresentam e podem vir a condicionar os processos de ensino e aprendizagem. Consideramos a educação um dos nutrientes *da* e *para* a vida. E a filosofia – além de toda sua amplitude e aprofundamento –, um nutriente *da* e *para* a educação, um antídoto e um bálsamo para lidar com interesses contrários à vida. Pensar a filosofia na contemporaneidade requer uma perspectiva de que não existem verdades absolutas, mas

questões sempre abertas a novas possibilidades de interpretação e de percepção de realidades. Desse modo, salientamos que, no horizonte da educação, há uma espiral de saberes que necessitam da incorporação da filosofia, por isso escolhemos Edgar Morin e Michel Foucault para nos auxiliarem na edificação teórica.

Por outro lado e, assim, entramos na segunda particularidade, a filosofia não está separada da ciência, “está presente na investigação científica, desde os modos mais implícitos até os mais explícitos, isto é, em questões éticas e epistemológicas e, em consequência, na formação científica de profissionais em todas as áreas” (PAVIANI, 2014, p. 23). Nesse aspecto, a filosofia auxilia a compreensão de pressupostos epistemológicos, e a ciência auxilia a aproximação com a realidade da atuação docente no campo da educação, proporcionando a leitura das práticas e concepções e a interlocução entre ambas.

Pode e deve definir-se a filosofia e a ciência em função de dois pólos opostos do pensamento: a reflexão e a especulação para a filosofia, a observação e a experiência para a ciência. Mas seria uma loucura crer que não há reflexão nem especulação na actividade científica, ou que a filosofia desdenha por princípio a observação e a experimentação. Os caracteres dominantes numa são dominados na outra e *vice-versa*. É por isso que não há fronteira “natural” entre uma e outra (MORIN, 1996, p. 23).

Portanto, a filosofia e a ciência permitem um diálogo construtivo que se estabelece, sincronicamente, na possibilidade de aproximar fronteiras, sem que se desvinculem os territórios já constituídos e os que venham a se constituir, distinguindo as finalidades e particularidades intrínsecas a ambas, de modo reflexivo, atento e também incerto.

Neste estudo, as distinções e as aproximações dos *horizontes epistemológicos* caminham juntas e são complementares; assumem a função de construir conexões entre

teorias e realidades, provenientes da reflexão teórica e das práticas da atuação docente. Desse modo, a construção teórica de educação na complexidade norteia-se pelos estudos de Edgar Morin, e, nesse contexto, são analisadas as implicações da biopolítica pelas pesquisas de Michel Foucault, integrando a análise da noção de biopolítica, concebida também por Morin.

Sublinhamos que nossa intenção não é fundir concepções de diferentes correntes epistemológicas, mas, antes, compreendê-las, a fim de distingui-las sem separá-las, entendendo que a educação na complexidade não afasta os antagonismos, todavia, visa à compreensão de diferentes realidades integrantes da existência. “A ciência progrediu porque há uma dialógica complexa permanente, complementar e antagonista [...], a dialógica comporta a idéia de que os antagonismos podem ser estimuladores e reguladores” (MORIN, 2003, p. 190). O mundo é composto por múltiplas possibilidades, sejam elas convergentes ou divergentes.

Por isso, incorporar Foucault como um interlocutor neste estudo, a fim de analisar influências da biopolítica na atuação docente, não desconstrói a análise, por outro lado, corrobora a integração de novas perspectivas na reflexão sobre os processos educativos, sem deixar de refletir sobre a presença da biopolítica, no cotidiano da atuação docente. Na perspectiva da complexidade, o mundo é feito de incertezas, presentes na diversidade e na complementaridade, isso não quer dizer que as ideias precisam ser ponto de convergência e consenso para serem acopladas. Não se pode, simplesmente, descartar uma ideia por ser contrária, é preciso tentar compreender os argumentos. “O problema-chave é o de um pensamento que uma; por isso, a palavra complexidade, a meu ver, é tão importante, já que *complexus* significa ‘o que é tecido junto’, o que dá uma feição à tapeçaria” (MORIN, 1999, p. 33).

A complexidade não descarta sem antes distinguir, é preciso dar espaço para outras possibilidades de diálogo teórico e

de práticas, pois “[...] quanto mais se progride mais se transgride...” (MORIN, 1996, p. 24). Para transgredir, há certos desafios a serem enfrentados, como parte da construção de um novo tempo, que levam a um desacomodar-se paradigmático. “Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e à relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2014, p. 287).

Desse modo, é necessário pensar na perspectiva do pensamento complexo. E pensar assim é uma atividade que não se encaixa numa ideia fixa, mas na construção de uma arquitetura de ideias. Considerando sempre a necessidade de movimento, em que o pensamento conduz a polifonias ordenadas e fluentes, na tentativa de ir além do que já é conhecido, escapando da racionalização, frente à necessidade de articular, relacionar e contextualizar (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 38). “Pensar é reconhecer a validade e situar no mesmo plano a ideia antagônica ou contrária e a ideia poética e genial.” Para ultrapassar a forma cartesiana de pensamento e a visão funcionalista da simplificação, Morin, Ciurana e Motta (2003) apresentam um método, identificado como estratégia e não como caminho pronto, composto de sete princípios gerativos e estratégicos, também denominados operadores cognitivos.

O primeiro, denominado *princípio sistêmico* ou *organizacional*, compreende a perspectiva de “religar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa”. Para isso é preciso considerar que, “se o todo é ‘mais’ que a soma das partes, o todo é também ‘menos’ que a soma delas. Este ‘menos’ são as qualidades que ficam restringidas e inibidas por efeito da retroação organizacional do todo sobre as partes” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 33). O segundo, *princípio hologramático*, parte da ideia de projeção do holograma em suas três dimensões e a respectiva restituição de

sua imagem com fidelidade. Essa representação demonstra a totalidade da informação do objeto, em que não só a parte está no todo, como o todo está na parte, demonstrando a presença de características individuais no conjunto formado pelas partes e também características do conjunto em cada uma das partes.

Por exemplo, cada um de nós, como indivíduos, trazemos em nós a presença da sociedade da qual fazemos parte. A sociedade está presente em nós por meio da linguagem, da cultura, de suas regras, normas, etc. A sociedade e a cultura estão presentes enquanto “todo” no conhecimento e nos espíritos cognoscitivos. Presentes no mito comunitário consubstancial a elas, a organização do Estado-Nação, também estão presentes na também estão presentes na organização universitária e tecnoburocrática da ciência. Em cada espírito, a organização sociocultural ocupa o espaço de um santuário no qual impõe seus imperativos, normas e proibições, assim como um mirante a partir do qual vigia suas atividades (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 34).

Com o terceiro princípio, o *da retroatividade*, proveniente da cibernética, Morin demonstra a ideia sobre a possibilidade de retroagir, no sentido de que a(o) circularidade/circuito rompe com a causalidade linear. “Ante o princípio<sup>2</sup> linear causa/efeito, situamo-nos em outro nível: não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage informacionalmente sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional do sistema” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 35).

O princípio de recursividade, *quarto princípio*, traz uma perspectiva que se enriquece, e é mais complexa em relação à

---

<sup>2</sup> “Trata-se de um princípio introduzido por Wiener e, posteriormente, teorizado por pensadores como Bateson” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 35). “A cibernética enquanto teoria dos mecanismos de controle na tecnologia e na natureza, fundada nos conceitos de informação e retroação, é apenas uma parte da teoria geral dos sistemas. Os sistemas cibernéticos são um caso especial, embora importantes, dos sistemas que apresentam autorregulação” (BERTALANFFY, 2012, p. 38).

retroatividade. A recursividade é circularidade em espiral, o elemento que supera a ordem linear, demonstrando a possibilidade de retornar ao mesmo lugar e de ascender, de ampliar a compreensão sobre os fenômenos, por meio da reflexão. Ou seja, “é uma idéia primordial para se conceber a autoprodução e a auto-organização. É um processo no qual os efeitos ou produtos são, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, no qual os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais” (p. 35). Acima da noção cibernética que se baseia numa retroação mais reguladora, a recursividade revela “um processo organizador fundamental e múltiplo no universo físico, que se manifesta no universo biológico, assim como nas sociedades humanas” (p. 36).

O quinto princípio é o da *autonomia/dependência*. Esse princípio demonstra que as dependências são os meios que possibilitam a construção da organização autônoma, pois a energia captada, biologicamente, do ecossistema e da informação cultural dá à organização autônoma a capacidade de se construir por meio um processo, denominado por Morin, de autoeco-organizacional, concebendo a ideia de que para “manter sua autonomia, qualquer organização necessita da abertura ao ecossistema do qual se nutre e ao qual transforma” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36).

O *princípio dialógico*, sexto princípio, “pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, *conjuntamente necessárias* à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36). Este princípio auxilia a compreender lógicas que se complementam e se excluem. Os autores exemplificam, demonstrando que não seria possível a concepção de Universo, sem a dialógica presente na “ordem/desordem/organização” (p. 36), e que o ser humano, decorrente de uma visão unidimensional, não é apenas *sapiens*, é também *demens*,

constituído de contradições. Assim como a sociedade não pode ser pensada, “reduzindo-a aos indivíduos ou à totalidade social; a dialógica entre indivíduo e sociedade deve ser pensada num mesmo espaço” (p. 36-37).

Por último, o sétimo princípio trata da *reintrodução do sujeito cognoscente em todo conhecimento*, para que se possa “devolver o papel ativo àquele que havia sido excluído por um objetivismo epistemológico cego. É preciso reintroduzir o papel do sujeito observador/computador/conceituador/estrategista em todo conhecimento” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 37). Para estes pensadores, o sujeito, por intermédio dos princípios, constrói a realidade. Sua presença – “em lugar de fundar o tabu a respeito de uma crença” (p. 37) – acrescenta o papel da dúvida, da crítica, em relação à própria ciência, reconhecendo que não há certeza absoluta.

Nesse sentido, no processo de composição deste livro, há uma exploração positiva (não positivista) da riqueza que compõe a complexidade embasada nesses princípios, de modo a desencadear um movimento que visa a uma perspectiva integrativo-associativa. Consideramos um aspecto pertinente nas pesquisas em educação: o acolhimento à pluralidade e à diferença, àquilo que está vivo, tanto na reflexão quanto nas práticas docentes. E, nesta mesma condução de raciocínio, entendo relevantes as aproximações qualitativas e quantitativas, como perspectiva de aceitação e não de rejeição.

[...] a corrente filosófica qualitativa está baseada no paradigma de investigação interpretativo ou hermenêutico. Busca compreensão da natureza humana, mediante observação naturalista e sem controle estrito. É subjetivo, com valores explícitos, fundamentado no real, orientado ao descobrimento e à exploração. É descritivo e indutivo, orientado ao processo. Quando possível, aceita a quantificação. É holista, histórico e considera o contexto (MORAES, 2005, p. 81).



Desse modo, o percurso epistemológico caracteriza-se por uma abordagem complexa e qualitativa, com referência à transição do paradigma da simplificação para o paradigma da complexidade, inter-relacionando-se com a perspectiva teórica de Michel Foucault e de Edgar Morin. De modo geral, este percurso é composto por capítulos integrados, com seus temas independentes, mas interligados aos demais, a fim de possibilitar constante reflexão. Por isso, alguns assuntos são recorrentes como opção, para a (re)contextualização da temática em evidência, gerando a independência de cada um dos capítulos na constituição de sua parte, sem deixar de articulá-la ao conjunto, além de trazer novas compreensões sobre o objeto de estudo. Assim, a orientação deste livro constitui-se pela perspectiva de educação na complexidade, permeando e delineando o percurso por meio de três capítulos.

No Capítulo 1, “Da biopolítica à educação na complexidade: reflexões sobre atuação docente”, fazemos uma contextualização demonstrando o percurso da educação, por meio de um breve “sobrevoo”, em algumas de suas concepções e finalidades, presentes em diferentes épocas: clássica, moderna e contemporânea, isto é, desde o clássico até chegar à complexidade. Esse percurso permite refletir a atuação docente face às perspectivas teóricas da educação na complexidade e das influências da biopolítica. Sua construção teórica tem como pilares fundamentais os autores: Edgar Morin para contextualizar educação no contexto da complexidade e Michel Foucault para problematizar o estreitamento que a biopolítica pode ocasionar, no contexto da educação na complexidade, a qual necessita de mais abertura para dialogar e realizar as finalidades da era planetária. Também será considerada a concepção de biopolítica pelo entendimento de Morin (1969).

Com este primeiro movimento demonstramos que a educação possui noções diferentes, dependendo de cada período histórico, e tanto as integrações quanto as desintegrações

fizeram-nos chegar ao patamar que estamos hoje, por isso, os horizontes da complexidade nos fazem entender o conjunto de ideias e de necessidades presentes na atualidade. Num segundo aspecto, esse “sobrevoo” aproxima-nos da reflexão sobre nossa atuação docente, considerando sua amplitude e importância, inseridas na pluralidade e na diversidade e na importância de pensarmos em outros saberes, conforme refletido por Morin, integrando contextos específicos e, ao mesmo tempo, a imensidão do Planeta e do Universo em que estamos inseridos. Em seguida, pensamos sobre as concepções da biopolítica na visão de Foucault e de Morin e suas implicações no contexto da atuação docente. Foucault fez um mergulho mais profundo na temática, vislumbrando a capilaridade estabelecida pelas relações de poder-saber na sociedade, demonstrando – no deslocamento trazido para este livro – a necessidade de compreensão sobre os dispositivos de controle de desempenho docente e de exclusão/assepsia de tudo aquilo que não contribui ou não serve para o atingimento das metas estipuladas pela lógica instrumental e neoliberal. Morin abarca o tema no âmbito do pensamento complexo, apontando para a necessidade de reflexão, no que diz respeito aos aspectos antropológicos e políticos, levando em consideração a complexidade do ser humano e da vida.

No Capítulo 2, “Os saberes docentes cuidado de si e autoética”, distinguimos os dois saberes *cuidado de si* (Foucault) e *autoética* (Morin), demonstrando as principais características e conceituações pertinentes a cada um deles, de modo que possam ser compreendidos separadamente para, posteriormente, serem interligados. Ou seja, esses dois saberes são trazidos à análise para apresentá-los como abertura, face ao paradigma da simplificação, tendo em vista o desafio e a motivação da complexidade. Começamos pela exposição detalhada de cada um deles, relacionando-os às concepções de biopolítica e de complexidade respectivamente.

A noção de *cuidado de si* não se reduz àquela do senso comum – interpretada estritamente como cuidado do corpo e da saúde, bem como do tempo para a execução de atividades cotidianas, que não sejam somente as do trabalho – embora possa incorporá-las. A noção inclui uma reflexão concernente a uma dimensão ético-filosófica sobre o governo de si, cujo *conhecimento de si* é objeto da busca do *cuidado de si*. Estabelece-se em nível intrassubjetivo e intersubjetivo, numa inter-relação, que inicia em si, se constitui e é constituída com e pelo outro. Conforme Gallo (2019, p.11), não é possível conduzir o princípio do *cuidado de si* da cultura clássica para a contemporânea, mas “isso não significa que o cuidado de si não possa ser tomado como operador conceitual e analítico para uma leitura crítica de nosso presente”. Tomando o *cuidado de si* como leitura crítica e alerta ao presente, bem como da necessidade de se construir uma possível aplicabilidade, tendo em vista as conjunturas correntes que evidenciam forte pressão na docência; a autoética entrelaça-se ao *cuidado de si*, articulando elementos da concepção clássica ao atual período.

No Capítulo 3, “Desenvolvimento do pensamento reflexivo: religação do cuidado de si e da autoética”, trazemos a retomada dos saberes caracterizada pela religação. Utilizamos a *flor-de-lótus* como metáfora para a apresentação, refletindo *Cuidado de si* e *Autoética* como operadores conceituais e analíticos para a leitura crítica do presente, no universo de incertezas da educação na complexidade. De acordo com Morin (2004, p. 29), embora possa receber críticas, “eu gosto das metáforas e das imagens; basta utilizá-las como imagens e metáforas e não confundi-las com a realidade”. A representação pela metáfora auxilia a explicitação e conecta as partes envolvidas na formação do todo e na relação do todo com as partes, possibilitando demonstrar a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética*, na atuação docente. A metáfora da flor-de-lótus, como representação de uma dimensão simbólica, permite o

uso do imaginário para acessar qualidades intrínsecas à vida, em sua qualidade poética e não apenas instrumental, como traduzido por Morin (2002a). Desse modo, a transposição para a atuação docente, no que diz respeito à capacidade estética de expansão, a fim de sair de um estado estritamente racional, ou de fragmentação e simplificação, para um estado de relação tem sentido mais abrangente e de religação entre razão e emoção. Nesse aspecto, a flor-de-lótus encontra forças para estabelecer a possibilidade de convivência e manutenção de sua existência, mesmo diante das limitações enfrentadas pelo ambiente inóspito e contraditório à manutenção de sua própria essência, o que pode contribuir para o aprofundamento de reflexões no contexto educacional. Valhemo-nos, assim, dos princípios da reaprendizagem da religação: dialógico, recursivo e hologramático, destacando a religação como concepção complexa, por meio da metáfora da flor-de-lótus, e como possibilidade para estudos futuros, no sentido de ser tanto um saber quanto um processo.

Assim, esperamos poder contribuir com reflexões que auxiliem a atuação docente, integrando e validando a importância de diferentes vertentes epistemológicas, bem como inter-relacionando saberes que se fazem presentes e que reverberam novos paradigmas de abertura aos horizontes da complexidade, não deixando somente interesses político-econômicos prevalecerem como política sobre a vida – tomada como objeto e instrumento de governo –, mas como política em prol da vida, agregando outros aspectos e saberes: filosóficos, sociais, culturais, ambientais, psicológicos, entre outros.



# Capítulo 1

## Da biopolítica à educação na complexidade: reflexões sobre a atuação docente

*Braços invisíveis  
dos horizontes da educação e do tempo,  
conduzam meus sonhos.  
Permitam-me flutuar no infinito,  
acariciada pelo vento.  
Despertem-me inteira,  
atenta, leve e consciente*

Cláudia Soave

Neste breve sobrevoos não intentamos reduzir ou exaurir concepções de *Educação*, mas contextualizar algumas impressões sobre essa temática, que traz uma pluralidade de sentidos, interpretações, compreensões e finalidades. São diferentes concepções que remetem a um conjunto de construções, formais ou informais, que permeiam a moral familiar, a visão tecnicista – voltada ao preparo profissionalizante ou ao conteúdo programático –, bem como percorrem construções mais aprofundadas, nas quais a preocupação está voltada aos questionamentos filosóficos, éticos, históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos ou, ainda, ao ensino e à aprendizagem, aos conteúdos e às práticas cotidianas, dentre outras.

Essa herança histórica, cultural e social foi sendo construída desde os primórdios da humanidade até chegar à contemporaneidade, incorporando à educação múltiplos sentidos e finalidades. Sublinhamos que apreendemos a Educação, a partir de diferentes fontes e abordagens epistemológicas, absorvendo influências filosóficas, históricas, psicossociais, culturais, entre outras, compreendendo cada um de seus períodos com suas

próprias particularidades. Nesse aspecto, vislumbramos que tais influências constituem o hoje; por isso precisam ser compreendidas em seu conjunto, e não dissociadas. O que conduz a uma rede lógica de pensamento, a partir da qual estruturamos a nossa, para, posteriormente, refletir sobre o docente inserido nesse contexto da educação, considerando as devidas influências já incorporadas em sua atuação cotidiana. Fator que nos permite destacar nossa objeção à criação de modos únicos de educar, que tentam construir um único modelo ideal como fio condutor para a educação, aprisionando-a a processos unilaterais contrários à pluralidade presente na contemporaneidade.

Além disso, ressaltamos nossa posição sobre a implicação desses processos e desdobramentos da educação, incorporados e apreendidos ao longo do tempo, na constituição pessoal docente e discente. Como consequência, a formação humana decorre desse movimento contínuo e inseparável dos elementos de constituição intrassubjetiva e intersubjetiva, que não se sobrepõe, mas que considera a preparação para o trabalho importante, mas não mais importante que a formação de si e do outro.

Tomamos essa ideia, pois, devido às pressões e lógicas neoliberais de nossa época, parece-nos que a preocupação primordial de instituições educacionais – voluntária ou não – é, ainda, a preparação de profissionais para atenderem às necessidades técnicas e tecnológicas, visando ao mercado. A qualificação, a experiência profissional, o currículo, o desempenho técnico são fatores determinantes das escolhas, o que gera a simplificação da educação à instrução para ser aplicada na área de atuação profissional, apenas seguindo a lógica de mercado, tanto de conteúdo quanto de conhecimento.

No entanto, o que observamos, no cotidiano de nossa atuação – tanto de docentes, quanto de discentes –, são carências e queixas relativas à falta de compreensão para lidar com questões de ordem pessoal, relacional e da vida, ou seja, de

respeito a si e ao próximo, de empatia, de cooperação, de comprometimento, de responsabilidade, de solidariedade, dentre outras tantas que se relacionam à formação humana.

Sendo assim, formam-se profissionais habilitados à execução e à solução de problemas técnicos, mas com dificuldades de convivência, de conhecimento de si, de cuidado próprio, de responsabilidade, de respeito e relacionamento – consigo e com o outro –, de incompatibilidade e falta de compreensão sobre o que é mais importante: a vida pessoal e coletiva (alheia e planetária).

Em decorrência dessas deficiências e da fragmentação dos conhecimentos, ocorre a necessidade de formação humana, suprida por treinamentos realizados por organizações. Muitas vezes esses treinamentos, com custo elevado, são feitos por profissionais despreparados ou sem a formação acadêmica necessária. Nesses moldes, a lógica instrumental direciona, cria políticas de vida, a partir da ideia de um tipo específico de comportamento, ou seja, ensina as pessoas a viverem por meio de “dicas” ou modos de fazer. Assim, a vida pode ser considerada uma construção formatada em uma cartilha, alinhada a interesses focados no preparo para ser mais produtivo, mais eficaz, mais competitivo e melhor que o semelhante.

Isso demonstra a lacuna de formação humana que foi perdendo espaço nas escolas e universidades e desencadeia, dentre tantos fatores que poderiam ser citados, a urgência da formação humana, dentro das instituições educacionais formais. Por outro lado, originam nichos formais e informais propícios para a mercantilização da educação, que não constrói seu embasamento, a partir do que consideramos fundamental: a formação humana, pensada em seu horizonte filosófico e ético. Todavia, alguns dos profissionais que atuam nos nichos informais preocupam-se com uma formação “humano-tecnicista”, na qual o humano é um meio, um androide, que pode ser treinado para servir aos interesses



econômicos, desvinculado dos princípios da educação e alinhado a propósitos mercadológicos.

Nesse aspecto, questionamos: Não seria a formação humana a principal necessidade em nossa sociedade? Se a formação humana for tomada como um processo inacabado de constituição pessoal, a formação técnica não seria consequência ou uma das partes que compõem a vida? Ou seja, não defendemos a ideia de abolir a formação profissional, ela é importante e necessária, o que enfatizamos é que a formação para o trabalho não é o fator principal ou o ápice da hierarquia no contexto da educação. Tais inquietações são apenas questões iniciais, refletidas diante de um cenário político-econômico pouco simpático às ciências humanas e avesso a questionamentos fora da ordem da instrumentalização dos seres e saberes, sobrepujados por uma dinâmica afoita por resultados econômicos e tecnológicos.

Nesse cenário, nosso pressuposto principal é considerar o docente transitando entre direções contrárias. Uma delas proveniente da necessidade de uma educação mais aberta, que considere a formação humana, os movimentos da diversidade e as lentes da complexidade, decorrentes das transformações presentes no século XXI. Na direção oposta, o engessamento de sua atuação, pressionada a se fechar para atender aos desafios econômicos e mercadológicos.

Entendemos que, entre a necessidade de abertura educacional e o estreitamento neoliberal, sobressai-se o último, denotando a carência de formação humana, tanto docente quanto discente, e a afluência dos aspectos tecnológicos e econômicos. O que condiz com a ideia de se (re)pensar uma dimensão ontológica do professor, cuja constituição pessoal, somada à sua atuação no cotidiano da educação, reverbere na formação dos discentes e, conseqüentemente, da sociedade.

Desse modo, consideramos a educação, dentre tantas concepções, um *nutriente para a vida*, cujas finalidades

primordiais são a contínua formação humana, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo, com vistas a uma convivência mais harmoniosa, que respeite o eu, o outro, o Planeta e que possibilite a continuidade da existência. Sem desconsiderar, obviamente, a necessidade de formação profissional, técnica e tecnológica, como parte da vida, mas no papel de coadjuvante e não de protagonista.

Nesse sentido, no contingente da educação formal, o docente (em relação a si mesmo) é o agente, com papel ativo, como o protagonista, autor e ator de sua história que está em sua atuação, diretamente, ligado à educação e à formação humana. E, como agente atuante, é aquele que toma a iniciativa, que impulsiona, que desencadeia ações e efeitos, e cujo papel é, em primeiro lugar, ter a capacidade de refletir sobre a própria vida e suas escolhas, para, conseqüentemente, ter condições de compreender a dinâmica do sistema recorrente e a não se contaminar pela busca desenfreada de atender estritamente às necessidades profissionais, técnicas e tecnológicas, com finalidades exclusivas e orientadas para o alcance das metas articuladas pelo neoliberalismo.

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

Ressaltamos que essa ideia de um docente atuante não carrega a idealização de um docente perfeito e preparado, que vai moldar alguém. Mas de um ser humano que tenta se autogovernar, discernir e decidir com equilíbrio e prudência *em* e *sobre* sua atuação. Assim, poderá contribuir com a finalidade

urgente e necessária de reflexão sobre a educação na complexidade e, em contrapartida, se dedicar à formação humana, profissional, técnica e tecnológica. O pêndulo não deverá oscilar apenas para um lado em detrimento de outro, considerando os vários lados que a educação na complexidade requer e, em paralelo, entender a formação humana, como parte constituinte e constituidora também do docente.

Por fim, para melhor desenvolvimento destas ideias, que partem do clássico e culminam nos horizontes da complexidade, consideraremos três momentos. No primeiro momento, mobilizamo-nos a apresentar algumas concepções e finalidades da educação, para demonstrar nossa forma de orientação ao assunto, considerando, de modo geral e breve, algumas contribuições que perpassam<sup>3</sup> a idade clássica, moderna e contemporânea. No segundo momento, articulamos educação e atuação docente, de modo a descrever as pluralidades e diversidades implícitas nas perspectivas de conceber a educação na complexidade, no contexto atual da atuação docente.

Por último, no terceiro momento debruçamo-nos à apresentação de uma das variáveis que influenciam o contexto da vida e, conseqüentemente, na educação e na atuação docente: a biopolítica. Algumas implicações provenientes da biopolítica podem enevoar possíveis horizontes de educação na complexidade, face às influências políticas e econômicas que visam a estreitar processos educativos, a fim de atender, especificamente, a demandas neoliberais. Nesse sentido, decorre a necessidade inicial de apresentar os percursos da educação até o contexto de educação na complexidade, considerando o docente em sua atuação.

---

<sup>3</sup> Utilizamos o verbo perpassar por tratar-se de uma breve contextualização e não um denso aprofundamento nas concepções e finalidades da educação, as quais não são o objeto desta tese.

## **Educação: do clássico à complexidade**

Ao longo dos séculos, a educação trouxe consigo diferentes paradigmas, conceitos e objetivos relativos às particularidades de cada período. Entretanto, há teóricos contemporâneos que não restringem suas discussões em termos de paradigmas ou correntes, mas numa perspectiva de horizontes e/ou de perspectivas. Procuramos apresentar algumas concepções e finalidades, sem a pretensão de aprofundar o tema, com o intuito de estabelecer conexões que consideramos necessárias neste estudo. Os caminhos percorridos pela educação compõem concepções e finalidades distintas, mas com uma característica em especial, a formação humana.

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano (SEVERINO, 2006, p. 620).

Porém, mesmo havendo compreensão sobre a educação como processo de formação humana, este ainda é um desafio diante das condições atuais da civilização, em que o poder da técnica encarcera a esfera da vida social, a serviço da produção e mercantilização, privando o indivíduo do universo cultural. Por isso, reverbera, ainda hoje, a necessidade de formação humana, devido às carências ônticas e contingências ontológicas, indicando que há uma desconfiguração do ser humano, que não se desenha nem como ser pessoal nem como ser social (SEVERINO, 2006).

Para Cenci e Dalbosco (2014) a educação, concebida como formação na noção grega, caminhava contra o ideário atual de apelos individualistas, hedonistas e consumistas. Classicamente,

a formação contemplava o aspecto de *cuidado de si*, no sentido de o ser humano poder exercitar o domínio de si mesmo, sendo capaz de fazer boas escolhas. Nesse aspecto, a dimensão aristotélica sobre o aprimoramento ético-pessoal ilustra o desenvolvimento do sentido da educação e da formação pela noção de *phronesis*, presente no livro VI da *Ética a Nicômaco*, filtradas as devidas diferenças da época clássica, relativas ao desconhecimento dos avanços oriundos da neurologia, da psiquiatria e da psicologia, acerca da psique humana.

No referido capítulo, Aristóteles (2009) considerava duas disposições da alma (psique/*anima*): uma de caráter *irracional*, relativa aos sentidos, às emoções e às paixões. E, outra, de caráter *racional*, concernente à função intelectual. A disposição *racional* subdividia-se em: i) *faculdade científica (epistheme)* e sabedoria filosófica (*sophia*); e ii) *faculdade calculativa/deliberativa*. Esta última encarregada, segundo o filósofo, de dirigir as ações, integrando a arte: *techne* e sabedoria prática: *phronesis*.

A concepção de *phronesis*, como discernimento ou prudência, tratava de concebê-la como um processo contínuo de amadurecimento na formação do indivíduo, visando a desenvolver habilidades para fazer escolhas certas sobre o rumo a tomar, bem como para pensar e corrigir os percursos pessoais. Segundo Cenci e Dalbosco (2014) esse movimento de formação, por meio do exercício dos hábitos virtuosos – com a finalidade de administrar a dor e o sofrimento –, conduziria à virtude, gerando a necessidade constante do exercício do hábito.

Nesse âmbito, o sábio representaria aquele que atingiu a virtude, por meio da prática de hábitos virtuosos. Este aspecto denota que a virtude não pode ser transmitida, uma vez que é adquirida na experiência, mediante a prática de hábitos. “Educar é resultado, pois, de um longo processo de cultivo e domínio de si, exigente e sistemático, o qual visa, em última instância, à

constituição de um sujeito com caráter virtuoso” (CENCI; DALBOSCO, 2014, p. 475).

Sendo assim, conforme aponta Severino (2006), na perspectiva grega a educação era entendida como investimento feito pelos sujeitos, sobre os recursos da exterioridade, para desenvolver a interioridade subjetiva, cuja finalidade era o aprimoramento ético-pessoal.

A educação identifica-se então com o próprio método do conhecimento, com o exercício da vivência da consciência, uma vez que educar-se é apreender-se cada vez mais como sujeito, buscando agir com vistas a realizar-se cada vez mais como tal. O ético predomina sobre o político, atuando o educacional como mediação. É por isso que essa orientação enfatiza mais os fundamentos antropológicos e éticos dos processos do que suas mediações práticas ou suas implicações políticas (SEVERINO, 2006, p. 625).

Havia, assim, a prevalência de uma teleologia ética, ou seja, uma finalidade a ser atingida, e a educação tornava acessível a análise sobre o processo de formação humana, caracterizada pelos questionamentos concernentes ao ser humano, em constituição com sua própria natureza. Nesse aspecto, Severino (2006) esclarece que a *paideia* tinha o sentido de formação cultural como autoconstituição ética. Essa acepção originária da Grécia, como formação cultural, visava ao aperfeiçoamento da natureza humana na busca de aprimoramento pessoal, por meio da conexão com a filosofia e com a vida social.

No final do período helenístico, diante de um clima político-conturbado, a preocupação das escolas filosóficas do estoicismo, do epicurismo e do ceticismo voltava-se para o indivíduo, com o objetivo de buscar a felicidade e a salvação (ANDERY; MICHELETTO; SÉRIO, 1996). Essa trajetória demonstra que a educação na Idade Clássica relacionava-se à busca por felicidade e aprimoramento humano, por meio da

formação de hábitos virtuosos. Nesse sentido, a realização de si apenas ocorria, na medida em que o indivíduo conhecia a si mesmo para conhecer seu mundo. Esse percurso tinha finalidade contemplativa, ou seja, o direcionamento à sabedoria superior como fim último da cultura (ABBAGNANO, 2007).

Partindo do longínquo horizonte grego – pelas perspectivas de educação e da concepção teleológica de autoconstituição ética –, chega-se à modernidade. No período moderno, a educação configurava-se para propiciar um modo sistemático que assegurasse as condições de integrar o indivíduo à sociedade e o conhecimento atrelado em direção a um único ideal (SEVERINO, 2006).

Nesse sentido, a educação possuía, a partir de um único fundamento, a perspectiva de ação política com foco na educação moral e à formação de uma personalidade integral (SEVERINO, 2006). Desse modo, a formação cultural como *Bildung* expressava, genericamente, o sentido de cultura, caracterizando e exprimindo o elemento definidor, o processo e o resultado da cultura. Possuía caráter da formação como processo de uma personalidade integral, de prática, de trabalho, de viagem, de alteração e de identificação (SUAREZ, 2005). Na modernidade, “o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da formação política, a formação do cidadão, entendida esta à luz de seus pressupostos antropológicos e epistemológicos do racionalismo naturalista” (SEVERINO, 2006, p. 626).

Para Rousseau (1995, p. 10), por meio da educação o ser humano aprenderia a se desenvolver e a viver em comunidade “nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação”.

Para Kant, uma boa educação era considerada a origem do bem no mundo. Assim, a educação é prática e moral, e sua

finalidade é a autonomia. Por isso deve propiciar a construção do indivíduo para viver como ser livre, a fim de sair de um estado de menoridade<sup>4</sup> para o de maior idade, libertando-o da heteronomia. “O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo, sem a direção de outrem” (KANT, 2006, p. 63). A autonomia, embora compreenda a deliberação e a boa vontade sobre as próprias escolhas, está alicerçada em uma moralidade única, centrada no princípio universal: “Age de tal forma que a máxima de tua ação possa se tornar uma lei universal” (KANT, 2009, p. 23).

Para Hermann (2005, p. 22), Kant conferia à educação um caráter estruturante. Por isso a concepção de educação na modernidade é prática ou moral e a prescrição do educar serve para o aperfeiçoamento normativo da humanidade, baseado no caráter universal do bem, cuja finalidade

[...] é formar homens que se sintam partícipes de uma comunidade moral e que sejam capazes de constituir-se como sujeitos autônomos. Ou seja, historicamente, a educação foi encarregada da formação humana, orientada pela idéia de unidade e moral universal, o que leva a assumir um caráter normativo (HERMANN, 2005, p. 20).

Assim, na modernidade, a educação tem caráter prescritivo baseado em uma moral universal que determina o modo de agir. Contudo, a autonomia consiste em fazer boas escolhas que estejam adequadas a essa lei universal, e a finalidade da educação é preparar o indivíduo para ser capaz de agir, de acordo com esse princípio único.

---

<sup>4</sup> “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 2005, p. 63-64).



Saindo da idade clássica e da idade moderna e adentrando, então, na contemporaneidade, Severino (2006) considera que há a necessidade de outra reflexão e de outra composição, para compreender a educação, isto é: nas dimensões da experiência estética. Pelo enfoque da experiência estética, a educação não estaria sob a prevalência de uma teleologia ética, como um fim a ser atingido, aos moldes da idade clássica. E, também, não estaria sob o entendimento de ação política da idade moderna, como educação moral justificada, a partir de um único fundamento. Entretanto, a educação deveria ser vivenciada como formação cultural por meio de autorreflexão crítica e autonomia.

Nesse sentido, Hermann considera que a ética, a estética<sup>5</sup> e a educação ressurgem como relação e não como oposição, no sentido de

[...] evidenciar uma relação em que os elementos estéticos são decisivos para o julgamento moral. Em outras palavras, entendo que a pluralidade radicalizada decorrente dos processos de estetização do mundo da vida não deve significar abandono das reivindicações éticas na educação, mas expor a forma do estético para a determinação de uma vida moral. Trata-se, antes, de situar a educação nesse contexto, dando visibilidade a uma relação entre educação, ética e estética, que sempre foi obstaculizada pela fantasia de um mundo de pura unidade [...] (HERMANN, 2005, p. 101-102).

Essa questão encontra suporte na reflexão de que a educação como estética é uma alternativa à visão de unidade

---

<sup>5</sup> Para Hermann (2005, p. 33) a estética vem sendo revelada, historicamente, e recebeu ao longo do tempo diferentes interpretações. Os termos gregos *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) significam “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial”. Tomamos aqui a ideia de estética como experiência que aumenta a autocompreensão, em um jogo que ocorre espontaneamente sem domínio sobre seu acontecer (GADAMER, 2005), possibilitando “nossa compreensão para lidar com a aplicação de princípios éticos” (HERMANN, 2005, p. 43).

ideal e pura da modernidade. Pode ocorrer em nós mesmos e culminar na relação daquilo que somos capazes de fazer, ou seja, daquilo que elaboramos pelo conjunto de experiências formativas, em que a compreensão é um ato que se dá como um jogo, intersubjetivamente, na relação com o outro, na linguagem, como resultado de uma deliberação (GADAMER, 2000).

Nesse sentido, o indivíduo educa-se na relação com o outro, e a compreensão é ato relacional e de convivência, inseparável do saber e da experiência. Entender é do pensamento, e compreender é um longo processo de um jogo intersubjetivo, que se dá pela linguagem. Para Gadamer, nesse processo a educação é educar-se, e a formação é formar-se.

A educação recai sobre nós mesmos, e não nos nossos pais ou professores, que podem apenas oferecer uma modesta contribuição. Ou seja, educar-se é um verbo reflexivo que designa a ação autônoma que se nega a colocar nas mãos alheias a aspiração pelo aperfeiçoamento pessoal [...] Mas não se trata de um chamado ao individualismo, porém a conversa com os outros, como meio para auto-educar-se, juntamente ao papel da leitura das ideias daqueles que não estão conosco<sup>6</sup> (GADAMER, 2000, p. 90).

Nesse aspecto, a experiência estética é que permite o acesso a si, ao outro, à cultura, ao mundo. Assim, o pensamento racional, não aquele de sentido instrumental – mas de reflexão como processo de conhecer e sentir o modo como conhecemos e (res)significamos as experiências –, é que vai permitir que se

---

<sup>6</sup> “La educación recae sobre nosotros mismos, y no en nuestros padres o en nuestros profesores, quienes apenas pueden ofrecernos una modesta contribución. En efecto, educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que se niega a poner en manos ajenas la aspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana. [...] Pero no se trata de un llamado al individualismo, sino a la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que no están con nosotros.”

entrelacem ética e estética. Por isso, na contemporaneidade, a educação não poderia descartar uma em prol da outra, ética e estética estariam unidas enquanto arte de viver e conviver em um mundo plural. Ou seja, ambas se encontram articuladas em duas dimensões. Uma dimensão objetiva, “que se refere à cultura no sentido mais amplo (tanto em relação aos aspectos científico, filosófico, estético, ético, quanto às interpretações racionais do mundo), e uma dimensão subjetiva, de apropriação individual da substância objetiva da cultura” (HERMANN, 2010, p. 110-111).

Diante dessas ideias, no contexto contemporâneo, surgem algumas questões. É possível, então, integrar ética, política e estética? Se temos um mundo interior que nos parece mais confortável e seguro – mesmo que muitas vezes desconhecido, em algumas partes inconscientes –, com o qual estamos habituados a viver, de acordo com as experiências que ocorreram ao longo dos anos e que nos constituíram por meio da nossa razão e sensibilidade, será que aquele mundo externo (de fora, da norma universal e, hoje, das manipulações tecnológicas) é seguro e confiável? Como seguir uma única razão, se precisamos conviver, em um mundo externo, plural, com várias outras formas de manifestação e particularidades que compõem o todo? Como saber se a máxima de minha ação reconhece as diferenças?

Além disso, quanto à educação: Como conscientizar ou despertar sobre a necessidade de formação humana, em um mundo tão diverso e veloz, condicionado a atender às necessidades mais urgentes do mercado? O que está acima, então? O jogo da vida ou o jogo do mercado? Meu mundo interno consegue se articular ao mundo externo? Como docentes, estamos livres ou controlados por mecanismos que nos mantêm dependentes da internet, das máquinas, do tempo, das tecnologias, dos sistemas, das métricas? Conseguimos responsabilizar-nos pelo cuidado do mundo interno e externo, compreendendo-os como sendo partes do mesmo mundo? Ou seja, ao mesmo tempo em que precisamos ser o que somos, o

outro precisa ser o que é; precisamos conviver no mesmo espaço e sermos o que somos. Nesse aspecto, a educação conseguiria atingir tal finalidade?

E quanto à nossa atuação docente? A qual necessidade estamos mais inclinados? Àquela da responsabilidade em relação a nós mesmos, ao outro, à vida, ou àquela do progresso econômico, que exige alta velocidade e desempenho eficaz? É possível transitarmos de uma educação ética – cuja finalidade é o aprimoramento humano – para uma educação política – cuja finalidade é a autonomia – e, por fim, para uma educação estética – cuja finalidade é a formação cultural? “Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2019, p. 205).

Entendemos que, se os períodos clássico, moderno e contemporâneo forem tomados de modo desintegrado, apenas com a finalidade de limpar/descartar o que não serve ou o que não for útil, será difícil refletir e dialogar *com* e *sobre* as três dimensões: a ética, a política e a estética. Por isso, em relação à construção do conhecimento, é preciso superar os aspectos fragmentários e o condicionamento a uma esfera unidimensional.<sup>7</sup>

Adentrando nessa perspectiva e compreendendo as necessidades de formação no contexto da contemporaneidade, valemo-nos, inicialmente, da análise de Santos (2010) para ilustrar duas decorrências do paradigma da ciência moderna, que ainda estão presentes na educação atualmente. Uma dessas decorrências diz respeito à supremacia da matemática, que colocou o conhecimento como sinônimo de quantificação, enquanto as qualidades do objeto investigado foram relegadas ao segundo plano. A outra se refere à redução da complexidade, por meio da divisão e da classificação sistemática. Esse determinismo

---

<sup>7</sup> Na concepção de Marcuse (1969), o condicionamento a uma esfera unidimensional visa a atender às falsas necessidades provocadas pelos apelos do mercado, caracterizado por interesses organizacionais e econômicos, comandados por especulações.

estabeleceu-se como “o horizonte certo de uma forma de conhecimento utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SANTOS, 2005, p. 31).

A influência à quantificação e ao reducionismo transformou o conhecimento em um meio utilitário e objetivo. Isto é, o conhecimento foi pormenorizado a instrumento que permite verificação, controle, repetição, cuja finalidade está no domínio e na transformação da vida. Ou seja, Santos (2010) indica que ainda estamos, de certo modo, presos ao paradigma moderno e não conseguimos transitar para um novo potencial de conhecimento prudente, por isso nomeia quatro possibilidades para emergência do paradigma da ciência pós-moderna.

A primeira delas refere que todo o *conhecimento científico-natural é científico-social*, e isso requer a revalorização dos estudos humanísticos e da superação da dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais. “Mas esta revalorização não ocorrerá sem que as humanidades sejam, elas também profundamente transformadas” (SANTOS, 2010, p. 69-70). A segunda possibilidade é sobre o entendimento de que *todo conhecimento é local e também total*, e a ciência não segue um modelo unidimensional, “seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é outro lado da pluralidade metodológica” (SANTOS, 2010, p. 78-79).

A terceira possibilidade para a emergência de um novo paradigma concerne à ideia de que *todo conhecimento é também autoconhecimento*. A objetividade científica do positivismo, que propunha a neutralidade e a possibilidade de não interferência do sujeito no objeto, perde sentido. Não há essa desvinculação, pois “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 2010, p. 83). A quarta possibilidade é a de que *todo conhecimento científico visa à constituição do senso comum*. Diferentemente da modernidade, o senso comum não pode ser

pormenorizado e descartado da ciência. Para Santos (2010, p. 91), ao aceitar o senso comum, a ciência pós-moderna “não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. Assim, a tecnologia deveria estar a serviço da vida – e não ao contrário –, trazendo resultados para serem incorporados no social e vice-versa.

Face às necessidades de uma transição paradigmática, a educação na contemporaneidade não comporta mais reducionismos para se moldar ao sistema neoliberal, tampouco quantificações para se tornar apenas métrica e fragmentações para afastar seres e saberes.

O mundo universitário transformou-se num mundo sem sentido, vergado às exigências dos rankings, das classificações, das indexações, dos fatores de impacto. O que conta são os artigos medidos por empresas privadas (Scopus, Google scholar, Scimago...) que, assim, definem a vida e as carreiras nas universidades públicas. Estranho mundo que nos acostumamos a habitar como se fosse normal (NÓVOA, 2019, p. 1999).

Diante disso, é preciso atentar para a urgência de compreender a composição e as finalidades da educação em um mundo plural, com múltiplas necessidades, bem como sobre a atuação docente nesse contexto, sem deixar de ponderar as contribuições históricas oriundas tanto de exemplos assertivos quanto de exemplos negativos. Acertos e erros nos fizeram chegar até aqui. Se não temos certeza sobre nosso futuro, podemos aprender com as experiências e os exemplos passados e tentar novas possibilidades. Por isso, tomamos emprestadas algumas ideias de Morin sobre educação, pois nos parece ser esta uma das possibilidades para a quebra do paradigma de simplificação para um paradigma de complexidade.

## **Educação na complexidade e atuação docente**

A perspectiva de educação na complexidade considera a amplitude e a necessidade de se pensar na pluralidade e na diversidade, considerando os contextos e, ao mesmo tempo, a imensidão do Universo e do Planeta. Essa maneira de pensar a existência desencadeia um novo paradigma emergente de que “não é possível hoje uma epistemologia geral, não é possível hoje uma teoria geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade” (SANTOS, 2007, p. 390).

Para Morin (2003), o paradigma de simplificação carrega consigo alguns princípios da ciência clássica, dentre eles: o determinismo universal, o(a) isolamento/separação do objeto de seu ambiente, a eliminação de toda problemática do sujeito no conhecimento científico, a eliminação do ser e da existência pela quantificação e formalização. Por outro lado, para o pensador, ainda não existe um paradigma de complexidade, mas a problemática da complexidade, o que traz a oportunidade de se fazer ciência, considerando um planeta e o mundo composto por tantas diversidades, várias formas de pensamento, em que tudo é incerto e não existem verdades absolutas.

Segundo Morin (2003), alguns dos princípios desse paradigma de complexidade – e que estão relacionados a esta tese – são: validade, mas insuficiência do princípio de universalidade; conhecimento das partes e do todo e vice-versa; inserção do local e do singular; distinção e não separação entre o objeto ou ser e seu ambiente; introdução do sujeito humano (cultural, social e histórico) em estudo antropológico ou sociológico; necessidade de uma teoria científica do sujeito.

O paradigma de complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e

fazer comunicar em vez de isolar e separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de liga-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais [...] (MORIN, 2003, p. 334).

Essa questão sobre a quebra de paradigma leva à necessidade de pensar sobre a transmissão de uma visão de mundo mais complexa, do transdisciplinar para além do interdisciplinar. “Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade” (MORIN, 2003, p. 135). Para Morin (2003), a interdisciplinaridade, como controle de disciplinas, e as disciplinas, querendo adquirir soberania umas sobre as outras, acabaram demarcando novas fronteiras. Todavia, o transdisciplinar traz o saber para a reflexão, para a meditação, para a discussão e para a crítica, uma vez que, com o passar do tempo, fomos sendo privados e excluídos desse direito à reflexão. É urgente, portanto, “para promover uma nova transdisciplinaridade, [de] um paradigma que, de certo, permite distinguir, separar, opor e, portanto, dividir relativamente esses domínios científicos, mas que possam fazê-los se comunicarem sem operar a redução” (p. 138).

No que tange à educação, pensamos que não cabe descartar as teorias clássicas, as da modernidade e as da contemporaneidade, elas podem ser tecidas em conjunto, por meio de uma reflexão que inicia em nós mesmos, diante das nossas necessidades de aperfeiçoamento; permeia pela inter(ação) política, cultural, social (pessoas e Planeta) e volta-se a nós mesmos, esteticamente, pela integração de novos sentidos e (res)significados. Ou seja, ao navegar pelos horizontes da complexidade, consideramos a educação sem descartar a História e os sujeitos, levando em conta cada um como parte de um todo que está *no mundo e com o mundo*.



Ao frisar a condição humana (animalidade e humanidade) na existência, como um problema epistemológico, Morin (2001, p. 48) destaca que “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular [...]”. Destaca, ainda, a necessidade de unir as contribuições das ciências humanas: filosofia, história, artes, literatura, entre outras, à educação do futuro, para que não ocorra a desintegração do humano, interrogando-nos, sucessivamente, sobre qual é a nossa posição no mundo.

Sob esse prisma, Morin defende que a educação deve caracterizar o destino humano, como espécie e história, integrada à complexidade terrena. Seus pressupostos teóricos apontam que há uma crise de sentido predominante na vida contemporânea; o avanço existencial e ético não acompanha o avanço científico e tecnológico, a complexidade e a incerteza dominam a vida. As escolas nesse aspecto encontram-se impotentes, para exercer sua finalidade de educar e formar pessoas.

Por isso, é necessário problematizar e contextualizar novos saberes. Morin (2001, p. 13) sugere *sete saberes necessários à educação do futuro* (Figura 1); ressalta que não se trata de um compêndio ou da separação de outros saberes, mas da sua integração. “Há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”.

Figura 1 – Os sete saberes necessários à educação do futuro



Fonte: adaptada de Morin (2001).

Para Morin (2001, p. 19), o primeiro saber trata de lembrar que “a educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão”. Os erros de percepção e os erros intelectuais são resultado das reconstruções e traduções oriundas dos estímulos e sinais que são decodificados pelos sentidos, pela interpretação e pela linguagem, bem como pela afetividade. Desse modo, o conhecimento científico é um meio para detecção de erros contra as ilusões. Todavia, ele não é garantia contra enganos, pois os paradigmas que constituem a ciência e a controlam também podem desenvolver e carregar cegueiras paradigmáticas, determinismos, disjunções. Além disso, o conhecimento científico “não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos” (MORIN, 2001, p. 21),

sendo indispensável à educação questionar e apoiar exaustivamente sobre as possibilidades humanas de conhecer, considerando a integração do conhecedor em seu conhecimento.

O segundo saber, *os princípios do conhecimento pertinente*, destaca a necessidade de “situar tudo no contexto e no complexo planetário” (MORIN, 2001, p. 35). Porém, essa atenção está relacionada a uma reforma paradigmática que visa à reforma do pensamento, uma vez que existe uma inadequação em relação aos saberes compartimentados, desunidos e às realidades multidimensionais. Por isso, Morin ressalta que é urgente para a educação tornar evidentes o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. O sentido só existe no contexto, e o global é mais do que o contexto, “é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (p. 37). Ou seja, para conhecer o todo é preciso conhecer as partes e, para conhecer as partes, é preciso conhecer o todo (PASCAL, 1976, *apud* MORIN, 2001). O multidimensional está incorporado em inter-retroação nas unidades complexas, pois o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional; e a sociedade possui dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre outras. Assim, o termo *complexus*, em seu significado sobre o que foi tecido em conjunto, demonstra que “há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo” (p. 38).

O terceiro saber concerne a *ensinar a condição humana*, pois esta precisa ser o objeto essencial de todo ensino, principalmente por parte dos envolvidos diretamente nesse processo. “Conhecer o humano é, antes de mais nada situá-lo no Universo, e não separá-lo dele” (MORIN, 2001, p. 47). Ou seja, para conhecer a condição humana é preciso conhecer tanto a condição cósmica do Universo quanto a condição física que proporciona a vida na Terra, bem como a condição terrestre. “Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa

consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo” (p. 50). Dessa consciência sobre o cosmos passa-se ao conhecimento sobre o humano do humano, ou seja, o que nos torna humanos é um conjunto de características biológicas, culturais, intelectuais, afetivas e animais, que se compõe na tríade: indivíduo/sociedade/espécie e que nos torna *homo complexus*. “Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano” (p. 59).

O quarto saber, *ensinar a identidade terrena*, requer um olhar voltado ao surgimento da era planetária e desta para o desenvolvimento da História humana. A diáspora da humanidade levou à diversidade de idiomas, culturas, destinos, inovação e criação, sem produzir cisão genética da espécie humana. Ao mesmo tempo, as grandes descobertas levaram à “planetarização”, por meio do domínio e das guerras, bem como à mundialização, pela economia e às crises econômico-mundiais. Os bacilos e os vírus invadiram diferentes lugares, e a alimentação cruzou continentes; os meios de comunicação e de transporte interligaram os pontos do Planeta. Essas ligações e contradições demonstram a interdependência do todo e das partes e também a fragmentação do tecido planetário. “É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral... O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela” (MORIN, 2001, p. 70). Há urgência sobre a identidade e a consciência terrena e “um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria” (p. 76).

O quinto saber, *enfrentar as incertezas*, traz a ideia de que o “futuro permanece aberto e imprevisível” (MORIN, 2001, p. 79), há uma aventura incerta que se estabelece na dialógica da ordem/desordem/organização, dentro de nós (cérebro, mente) e na incerteza do real. “As idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea.

Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade” (p. 85) e o conhecimento “é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (p. 86). As decisões levam ao risco, e a ação carrega consigo a complexidade supondo o inesperado e o imprevisto. A estratégia acompanha os desafios, sendo elaborada com consciência sobre as complexidades e modificada na ocorrência de imprevistos.

O sexto saber, *ensinar a compreensão humana*, leva à orientação sobre o que Morin (2001, p. 93) chama de missão espiritual da educação, isto é, “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”. Há dois tipos de compreensão, a intelectual ou objetiva – que se dá pela explicação e inteligibilidade – e a humana ou intersubjetiva – que requer empatia, identificação, generosidade, abertura e simpatia. A ética da compreensão pressupõe o bem-pensar na relação entre o contexto global e a introspecção.

A prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro. Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão. O auto-exame crítico permite que nos descentremos em relação a nós mesmos e, por conseguinte, que reconheçamos e julgemos nosso egocentrismo (MORIN, 2001, p.100).

Por último, o sétimo saber, *a ética do gênero humano*, congrega a tríade complexa indivíduo/sociedade/espécie, pois são três partes inseparáveis e coprodutoras uma das outras “apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se”, fazendo emergirem “nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro” (MORIN, 2001, p. 105-106). A educação tem a finalidade de conduzir à antropoética, com base na consciência do ser humano composta nesta tríade da condição

humana, em que a ética não pode ser ensinada por lições morais, mas baseada na vontade de realizar a cidadania terrena. “Sós e em conjunto com a política do homem,<sup>8</sup> a política de civilização, a reforma do pensamento, a antro-po-ética, o verdadeiro humanismo, a consciência da Terra-Pátria reduziriam a ignomínia do mundo” (p. 114).

Os sete saberes demonstram as necessidades, ainda no século XXI, de entender e superar desafios do contexto e do global no cenário contemporâneo da educação, no qual estamos inseridos em nossa atuação docente. Disso decorre a necessidade de se pensar em um método como uma estratégia aberta e evolutiva, que acontece no cotidiano, e em conjunto com a complexidade, por meio da união e não da fragmentação (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). Morin considera que existe complexidade, de fato, quando os componentes, que constituem um todo (como o econômico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico, dentre outros), são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2002a).

Assim, o principal objetivo da educação na complexidade e na era planetária consiste em “educar para o despertar de uma sociedade-mundo” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 63). Porém, ainda existe uma lacuna de compreensão quanto a saberes de dimensão ética: no que tange à atuação docente. Ou seja, emerge uma possibilidade de reconhecer e de religar a dimensão pessoal e política ao universo planetário, estabelecendo conexões de compreensão, a partir de si (intrassubjetivas) para integração com outros seres (intersubjetivas).

Por essa ótica, um dos caminhos para esse processo educativo inicia pelo movimento contínuo de reflexão, interação e ação docente, que se faz na experiência e no pensamento. O

---

<sup>8</sup> O sétimo saber, a ética do gênero humano, traz a menção de Morin sobre seu livro *Introdução à política do homem: argumentos políticos*. Essa obra trata de questões de biopolítica que serão abordadas no subcapítulo 4.2.

sentido de razão seria utilizado como capacidade de raciocínio crítico diferente daquele de “delírio lógico da racionalização, cego aos seres concretos e à complexidade do real” (MORIN; KERN, 2005, p. 91). Aprender a cuidar de si e, em conjunto, cuidar do todo e não apenas usar meios para atingir os fins, mas zelar pela vida. Por isso, a necessidade de haver um questionamento ético-existencial docente, como fator anterior a um processo instrumental focado, apenas, nos interesses neoliberais, mercadológicos, econômicos, métricos e meritocráticos.

O sentido e a finalidade da educação não estariam apenas no lugar da disseminação de conhecimentos e da instrução, mas também no desenvolvimento pessoal no contexto planetário. Nesse ponto é preciso refletir: O docente tem condições de encorajar estudantes, sem antes conceber a si mesmo como protagonista dentro de suas próprias práticas? Parece-me que há a necessidade de um espaço constante de reflexão intrassubjetiva e intersubjetiva, diante de uma atuação que clama pelo exercício contínuo e crítico, para a constituição de uma sociedade melhor e mais justa.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária. A resposta à pergunta circular de Karl Marx em suas teses sobre Feuerbach: “Quem educará os educadores?”, consiste em pensar que, em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de sua missão (MORIN, 2003, p. 98).

Portanto, se há necessidade de focar nessa missão e nos docentes, não em sentido de resultado a atingir, mas de processo contínuo na formação pessoal e coletiva, considero que a educação

não é um conceito fechado, isolado e independente; está interligada ao movimento da vida e à concepção de formação humana, embasada em sua condição existencial e não apenas no tecnicismo. Aqui cabe o lembrete de Morin e Kern (2005) sobre a realidade ser mutante e do novo surgir a todo instante.

Essa concepção faz com que nos alerte novamente para as separações a que o sentido e os processos de educação foram sendo submetidos e divididos, no decorrer da História da humanidade. Questionamo-nos: Se, em vez de separá-los em épocas, pelas perspectivas clássica, moderna e contemporânea, tivéssemos integrado as diferentes concepções que tratam do *ser*, do *conhecimento* e da *linguagem*, não teríamos alcançado outros patamares de desenvolvimento em nossa História, com mais compreensão sobre as diferenças, menos desigualdades e menos guerras?

Tomando esse contexto, para regenerar e reformar a educação pelos horizontes da complexidade, o primeiro desafio não seria compreender o docente em sua atuação? Nóvoa chama a atenção para o fato de que os professores precisam se apropriar de novas áreas científicas, dentre elas as das teorias da complexidade.

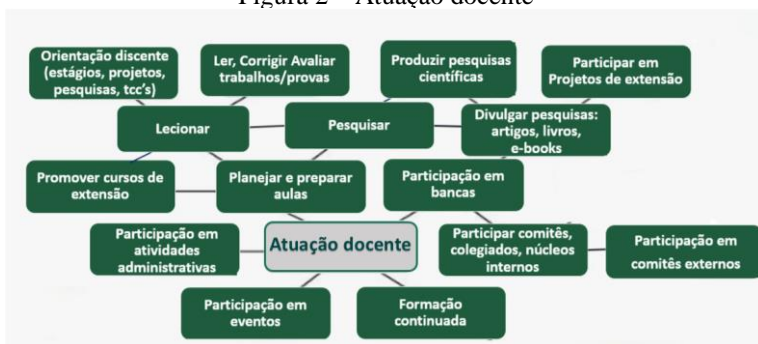
Trata-se de um conjunto de temas que temos integrado mal à pedagogia. Falo da psicologia cognitiva, das teorias da complexidade – que dizem, contrariamente às nossas convicções, que nem sempre se aprende de maneira linear, nem sempre se aprende do mais simples para o mais difícil, do mais concreto para o mais abstrato, que aprendizagem é de uma enorme complexidade. A profissão docente está ainda muito prisioneira da pedagogia moderna, fundamentada nas ciências psicológicas e sociológicas do século XX, não consegue se enriquecer com os contributos, que são, no século XXI, os mais interessantes das ciências contemporâneas (NÓVOA, 2007, p. 7).



Consideramos, assim, que é preciso refletir sobre condições limitantes que interferem na quebra deste paradigma, o que nos leva a intentar uma análise pela qual o docente precisa refletir-se e refletir eticamente sobre o mundo à sua volta. Mas, diante dessas questões surge outra: O docente teria condições de interpretar o significado dessas relações que se desencontraram, ao longo do tempo, influenciadas por inúmeras variáveis?

Escolhemos a palavra *atuação*, pois a prática docente envolve um conjunto interconectado de atribuições profissionais, cada qual com suas particularidades, conforme Figura 2. A *atuação* não é tratada como a representação de um papel, de um ator em um palco ou em um espetáculo, mas como a posição peculiar ocupada pelo docente como agente (não paciente) – diante de uma complexidade de atividades em constante movimento – e no sentido daquele que “toma a iniciativa de uma ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 22). Ação com a qual se compromete, sozinho e também conjuntamente, com diferentes contextos e teorias, refletindo-os em suas ocupações diárias e em suas práticas, bem como em sua vida pessoal.

Figura 2 – Atuação docente



Fonte: Elaborada pelos autores.

Este conjunto de diferentes frentes, que compõem a atuação docente, é influenciado fortemente pelo que acontece

mundial e localmente. Isto é, essas atribuições estão interconectadas entre si, nas atividades diárias, bem como com os fatos e fenômenos que acontecem na vida planetária, carregando influências decorrentes das esferas políticas, econômicas e sociais. Nesses aspectos, Morin se mostra um pensador que vivencia essa conjuntura e se foca na compreensão da educação e no papel dos educadores, possibilitando uma perspectiva pertinente às múltiplas teorias e redes que constituem os processos educativos atuais e a atuação docente.

Elementos que não se distanciam de Foucault, que considerava o “conhecimento universal”, influenciado pela modernidade, um limitante e limitador dos diferentes saberes que se constituem na prática e na experiência. Além disso, a escolha por esta contextualização sobre a educação visa a contribuir para uma análise vigente, relativa à virada de milênio e às suas implicações existenciais. Foucault não teve a oportunidade de refletir e vivenciar as conjecturas após a década de 80, do século XX, devido a falecimento precoce. Entretanto, sua teoria ainda repercute incansavelmente para o pensamento corrente, e parece-nos que a biopolítica é uma variável, dentre tantas, que precisa ser discutida nesse panorama.

[...] a biopolítica não se reduz meramente a um tema, mas implica um problema, ou melhor, uma posição (e/ou posições) de problema, envolvendo lógicas e estratégias *sui generis*, sendo Foucault quem posicionou e desenvolveu de forma mais substancial e original essa problemática, nos fornecendo, além disso, novos analisadores conceituais para o entendimento do que se passa no nosso presente (GADELHA, 2016, p. 18).

Trazendo Foucault para a condução desta temática, relembramos que ele *não* foi, especificamente, um filósofo da educação. Todavia, sua teoria ainda contribui para análise das condições instauradas histórica, social e politicamente na condução da existência. Para Ewald e Fontana (2008, p. xviii),

Foucault permitia ao ouvinte capturar a luminosidade do passado sobre o presente e sobre os acontecimentos contemporâneos. “A arte de Michel Foucault estava em diagonalizar a atualidade pela história.” Por isso seus conceitos podem ser deslocados para se analisar questões relativas à educação.

Nesse aspecto, o pensamento de Foucault auxilia a entender o panorama educacional atual, por permitir circunscrever a biopolítica como um referencial de leitura para o entendimento da crise de sentido ético-existencial que permeia a atuação docente.

[...] é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja essa uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Sublinhamos a opção de *não* separar a perspectiva de educação numa visão binária, certa ou errada, positiva ou negativa, melhor ou pior. A era da complexidade requer outras possibilidades, pois somos resultado de uma composição histórica que se estabelece em redes e compreende tessituras provenientes da Idade Clássica, da Idade Moderna e da Idade Contemporânea, pertencentes a um universo complexo.

Na sequência, intentamos analisar as implicações da biopolítica no contexto da educação e da atuação docente, a fim de entender sua lógica. Lógica que, por vezes, opera como um dispositivo de controle a serviço de uma visão unidimensional, que assepsia necessidades humanas e planetárias, para atender com supremacia aos interesses neoliberais e às necessidades mercadológicas e do trabalho. O sistema, o trabalho e o mercado são componentes da vida, mas não o sentido desta.

## **Educação na complexidade e implicações da biopolítica**

Alguns pensamentos ou ideias, quando pouco explorados, parecem simples, fáceis e instigantes. Porém, à medida que há avanço nas leituras e problematizações, mais são identificadas as ambições desenfreadas da ignorância, a ponto de poderem reduzir ou simplificar a importância de certos temas. É nessa encruzilhada que nos encontramos. Mas, tomando coragem, arriscamo-nos a transitar pela difícil tarefa de indicar algumas questões de abertura, diante da temática ousada a que nos dispusemos.

Sem pretensão de abarcar todas as implicações e influências avistadas nos horizontes da educação, procuraremos nos ater a uma perspectiva, no sentido de tentar uma problematização concernente à relação entre biopolítica e educação na complexidade, com vistas à atuação docente. Ou seja, o foco desta investigação direciona-se à atuação docente e, conseqüentemente, ao próprio docente, considerando a conjuntura educacional, existencial e planetária, como pano de fundo.

Desse modo, esboçamos alguns questionamentos iniciais. A vida é um meio ou um fim? A quem pertence a vida: ao governo, à sociedade, ao mercado, ou a si mesmo? A serviço de que(m) está a biopolítica, qual é sua finalidade? Entendemos que a vida está interconectada com várias instâncias e que, para conviver em sociedade, são necessárias certas regras, legislação, governo, política, trabalho, entre outros; assim foi sendo instituída e constituída a História. Mas será que existe um espaço próprio de reflexão e ação sobre a deliberação de si, diante de alguns padrões que foram submetidos e naturalizados como parte da existência humana?

Os processos educativos, de certa maneira, incorporaram dispositivos de disciplina e controle, mais especificamente algumas normalizações, com o intuito de produzir conhecimento, formar cidadãos, preparar para o trabalho. No entanto,

questionamo-nos se esses processos, constituídos com determinadas finalidades, foram adequados para que cada pessoa pudesse ser responsável por si mesma, considerando sua dimensão ética em relação a si, ao outro, ao Planeta e à existência.

Por vezes, percebemos que o ser humano, de certa forma, ainda transita sem rumo, sem conceber a si mesmo, no contexto do Universo e do Planeta, como protagonista de sua vida e coadjuvante de outras. Parece-nos que há uma corrida frenética para chegar a um pódio inexistente, a um lugar de destaque, quando, na realidade, o que mais carece é a necessidade em enxergar o próprio existir e, conseqüentemente, o existir alheio. De onde vem a noção sobre a vida de cada um, então? Dos mitos, das políticas, da ganância, da sede de poder, da idealização da perfeição, dos controles, da economia, do mercado?

Sem querer entrar em pormenores ou indiciar culpados, consideramos que, por falta de reflexão e ação sobre o “si mesmo”,<sup>9</sup> ainda não amadurecemos para certos problemas de ordem política e existencial, o que, de certa maneira, corrobora a carência de compreensão política – concernente ao governo da vida –, e à necessidade de uma educação planetária –, referente ao horizonte de formação individual e coletiva e de compreensão humana – sugerida por Morin.

Todavia, inquieta-nos o fato de que certos controles sobre a vida encarceram essas necessidades, de tal maneira que sua principal finalidade é a preservação de um sistema econômico para privilegiar e manter os interesses de poucos beneficiários. Nesse contexto, em que a vida é um meio, educadores

---

<sup>9</sup> Segundo Gallo (2015), a ideia de “si mesmo” tomada por Foucault não pode ser entendida como a construção da identidade do indivíduo, mas como a maneira de constituir-se estando no mundo, em relação com os outros e consigo mesmo. Essa dificuldade de entendimento decorre da tradução do termo “si” do francês para outros idiomas, bem como da ideia de sujeito pela perspectiva cartesiana. Compreendo o “si mesmo” como a subjetividade que se compõe conjuntamente, em dupla via, interagindo a partir de uma relação interna (intrassubjetiva) com uma relação externa (intersubjetiva) e vice-versa.

incorporam aos processos educativos, talvez excessivamente e sem intenção, a primazia aos estudos de caráter mercadológico, como um saber hierarquicamente superior aos outros. Seja por pressão, por políticas, por métricas, por falta de alternativas ou, ainda, por privação de tempo para (re)pensar acerca de si e de seu papel como agentes e não meros “pacientes”, docentes repetem os mesmos sintomas de uma sociedade adoecida.<sup>10</sup>

Segundo Gadelha (2016, p. 140), “o mercado se constitui como lugar de formação de verdade [...] Nesse sentido, todos os regimes de verdade, numa sociedade disciplinar e normalizadora, são efeitos de relações saber-poder [...]”. O que parece apontar para a necessidade de quebra de paradigmas já instituídos e tidos como verdade. A atual crise social e econômica face ao Covid-19 avaliza que o neoliberalismo não é mais resposta. Gadelha considera, ainda, que o saber entra em operação como parte de um dispositivo político decorrente de mecanismos de poder, como afirmava Foucault. Por isso, enfatizamos aqui a um ponto importante que Foucault destacava sobre o uso de um “único saber científico”, como forma de dominação sobre outros saberes constituídos genealogicamente.

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome de uma ciência que seria possuída por alguns (FOUCAULT, 1999, p. 13).

---

<sup>10</sup> Não podemos deixar de citar a importância de se pensar sobre o adoecimento da população, além do sentido ético a que nos referimos. No final de 2019, o vírus SARS-CoV-2 (coronavírus) desencadeador da doença Covid-19 “desembarcou” no mundo e no Brasil. Sua propagação segue progressões geométricas, demonstrando a precariedade dos países, principalmente aqueles que, como o Brasil, não dispõem de um Estado preparado para atender às necessidades de preservação da vida de seu povo. Fatores como desigualdade social, falta de investimento na saúde, na educação, na segurança, entre outros demonstram e evidenciam a fragilidade à qual estamos expostos e submetidos há muito tempo.

Enxergamos este alerta muito presente, ainda hoje, no momento em que determinados campos do saber considerados únicos ou mais importantes que outros, a exemplo da assepsia progressiva das disciplinas de ciências humanas nas universidades, o que tem gerado um tipo de movimento que usa o discurso de mercado e a economia como relação de força para a perpetuação do sistema monetário, visando a utilizar o sistema educacional e, em contrapartida, vidas, para alcançar seus objetivos. E, por outro lado, deixa de trazer os contrapontos e as críticas necessárias ao equilíbrio entre as forças econômicas e humanitárias.

Sublinhamos que não estamos descartando uma área do conhecimento em prol de outra, mas destacando a importância da moderação, diante de um cenário em que é fundamental haver relações de poder que funcionem em um jogo proporcional, conforme assinalado por Foucault, ao considerar que usufruímos de pouca coisa para examinar o poder de forma não econômica. “Acho que se pode dizer que dispomos realmente de muita pouca coisa. Dispomos, primeiro, da afirmação de que o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato” (FOUCAULT, 1999, p. 21).

É pela ação que a relação de força se estabelece. Segundo Foucault (1999, p. 24), existem dois esquemas de análise no poder: (i) o “esquema contrato/opressão”, provindo da noção jurídica do abuso de soberania, em que o contrato é a origem do Poder Político; e (ii) o “esquema dominação/repressão”, caracterizado pelo emprego de uma relação de força contínua, que gera luta e submissão. O que pretendemos evidenciar, a partir desse exame feito por Foucault, é a importância do estudo histórico para a compreensão da conjunção de estrutura das relações de poder-saber, que ainda operam na atualidade, socialmente, e, também, no contexto educacional.

Pode-se pensar a educação como saber, sua constituição epistemológica, os jogos de poder, na dimensão das relações de poder entre indivíduos, por exemplo, na lógica da disciplina (mas, também, na perspectiva biopolítica); pode-se pensar a educação como subjetivação, trabalho de constituição de si mesmo. As três perspectivas são cortadas transversalmente pelo sujeito. Para estas três problemáticas, a caixa de ferramentas em que se constitui a filosofia de Foucault será bastante útil (GALLO, 2015, p. 89).<sup>11</sup>

Para melhor entender essas três perspectivas (saber, jogos de poder e subjetivação), acentuamos a entrevista de 1982, sobre verdade, poder e si mesmo, na qual Foucault declara que seu trabalho se estabeleceu em torno de três problemas clássicos da filosofia “as relações do sujeito com a verdade, naquilo que concerne aos saberes; as relações com os outros, para a problemática do poder; e, enfim as relações entre verdade, poder e si mesmo. Portanto, se assim o quisermos, epistemologia, política e ética”<sup>12</sup> (GALLO, 2015, p. 87).

Assimilar essas concepções e o uso dos saberes, como forma de dominação, ainda parece-nos uma leitura recente, para refletir acerca da biopolítica<sup>13</sup> e de sua relação com a

---

<sup>11</sup> Texto original em francês: “On pourrait penser l’éducation comme savoir, sa constitution épistémologique; on pourrait penser l’éducation comme pouvoir, les relations de pouvoir entre les individus; on pourrait penser l’éducation comme subjectivation, travail de constitution de soi-même. Les trois perspectives seraient coupées transversalement par le sujet. Pour ces trois problématiques, la boîte à outils qu’est la philosophie de Foucault nous serait utile”.

<sup>12</sup> Texto original em francês: “Il a dit, pourtant, dans un entretien de 1982 (*Vérité, pouvoir et soi*), qu’il a travaillé autour des trois problèmes classiques de la philosophie: les rapports du sujet avec la vérité, pour ce qui concerne la connaissance ; les rapports avec les autres, pour les relations de pouvoir ; et, enfin, les rapports entre vérité, pouvoir et soi-même. Donc, épistémologie, politique et éthique”.

<sup>13</sup> Neste livro, a biopolítica, a partir de Foucault, não segue uma leitura linear e cronológica. Seu uso e estudo visam à compreensão de sua concepção, de modo geral, a fim de relacioná-la ao contexto da educação e da atuação



“governamentalidade” nas relações de poder-saber que se estabelecem no campo de atuação docente, em decorrência das múltiplas formas peculiares e (in)visíveis de governar as condutas ao longo da trajetória histórica, sem que seja necessária a presença física da soberania (pensada como uma autoridade superior a si mesmo) já incorporada, impregnada e assumida, no âmbito do próprio sujeito. Ou seja, é o próprio sujeito, sem se dar conta, que acaba infiltrando no corpo e na mente uma rede de controles que foi sendo estabelecida e imbricada nas condutas tidas como normais, pela promulgação velada de um modelo ideal de conhecimento e de ser humano, por meio da livre-circulação entre os micropoderes individuais, sociais, culturais e institucionais.

Neste contexto, o docente também passa a ser idealizado como um modelo que segue as diretrizes de uma educação padronizada, tecida em diferentes esferas, disciplinada e sob medida para servir ao mercado. Citamos como exemplos, pela simples observação da nossa atuação docente e de colegas, o sentimento de culpa e de vigilância que se instaura, por não ser possível alcançar um número determinado de publicações e por não cumprir as exigências para a atualização do Currículo *Lattes*. Ou por analisar o conteúdo e verificar que, em determinadas circunstâncias e condições, não haverá a possibilidade de “vencê-lo”. Ou, ainda, pela sensação de não se sentir apta(o) a ministrar determinado componente curricular, prejudicando, assim, “o rendimento” de estudantes de graduação que realizarão o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Ilustramos com esses simples exemplos cotidianos, ponderando que existem outras formas implícitas de controle emaranhadas e instituídas em nós e em outros docentes, não somente pelas diretrizes legais ou institucionais, mas inspiradas nos modelos de mercado e em normas de conduta, que foram

---

docente e se apoia em outros autores contemporâneos à Foucault, para fazer as análises apoiadas, também, no presente.

sendo condicionadas durante a atuação, sem que houvesse, necessariamente, reconhecimento ou discernimento acerca desse tipo de fiscalização. Ou seja, está implícita, nesse caso, uma teia de poder, que é exercida por nós, docentes, sobre nós mesmos e acometida por processos de subjetivação, que foram sendo naturalizados e incorporados como integrantes da prática docente, e que não estão somente fora de nós, mas intrínsecos a nós. De outro modo, podemos expressar que, numa sociedade disciplinar e de controle, somos conduzidos por determinações político-nacionais e internacionais, determinações institucionais, algoritmos virtuais, bem como por nossas próprias determinações, internalizadas pelos processos de subjetivação.

Contextualizando essa ideia para pensar a atuação docente, destacamos algumas evidências históricas, caracterizadas por Foucault (2000), para ilustrar o processo de composição da “governamentalidade” (iniciada desde o século XVI até o século XVIII), e, em contrapartida, demonstrar desdobramentos, até a atualidade, ponderadas as circunstâncias que a caracterizam para, posteriormente, tratar da biopolítica.

Circunscrevemos este trajeto com base na aula sobre A “governamentalidade”, proferida por Foucault, em 1º de fevereiro de 1978, no Curso do Collège de France, integrante do livro *Microfísica do poder*. Para Machado:

O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos (2000, p. XII).

Nesse curso, Foucault apresenta, em primeiro lugar, as origens da *arte de governar*, em analogia às concepções teóricas

de *Maquiavel* sobre a habilidade em manter o principado/território. Em *Maquiavel*, o governo é caracterizado pela descontinuidade, porém, na *arte de governar*, a continuidade da ação de governar dá-se pela combinação de três tipos de governo: *de si mesmo* (moralidade), *da família* (economia) e *do Estado* (política). A continuidade *ascendente*, que Foucault (2000, p. 281) chama de pedagogia do príncipe, se estabelece no sentido de que “aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber governar-se, governar sua família, seus bens, seu patrimônio”. Já a continuidade *descendente*, ocorre de modo inverso; num Estado bem governado, “os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem”. Ambas as continuidades, ascendente e descendente, asseguram o governo (pedagogia do príncipe) e a manutenção das condutas (polícia/vigilância), ancoradas centralmente pelo governo da família (economia).

Em segundo lugar, Foucault (2000, p. 281) acrescenta que a *arte de governar* “deve responder essencialmente à seguinte questão: Como introduzir a economia – isto é, a maneira de gerir corretamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família – ao nível da gestão de um Estado?” Essa concepção de economia surgiu como exercício político essencial e desdobrou-se para a gestão, considerada a permanente vigilância e o controle sobre a população,<sup>14</sup> a exemplo do pai de família, tendo por finalidade principal a economia. Sob essa perspectiva, entendemos que a *arte de governar* se fortalece pela rotina da vigilância e do controle; tem como instância principal o domínio econômico, articulado em diferentes instâncias, sejam elas

---

<sup>14</sup> É importante frisar o duplo sentido que Foucault dá à população: ela tanto é fim como instrumento “a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que ser quer que ela faça” (FOUCAULT, 2000, p. 289).

políticas, sociais, sejam econômicas, entre outras, como fator de “segurança ou insegurança” na vida das pessoas, o que faz com que estas últimas sejam “governadas”, conforme os movimentos econômicos e políticos.

Porém, a exposição contínua aos controles, tanto de natureza internacional, nacional, estadual quanto municipal ou institucional, para alcançar as metas determinadas, a fim de que a educação seja parametrizada em níveis de excelência, não deixa espaço para que se oportunizem reflexões sobre a vida em si mesma, gerando submissão e/ou lutas contínuas para o alcance de resultados, ou, ainda, para a manutenção das poucas conquistas alcançadas com muito esforço e abnegação.

Remetemos, assim, à concepção de “governamentalidade”, tentando deslocá-la à atuação docente, apresentando seu sentido e alguns aspectos importantes para explicitar minha análise.

[...] O que pretendo fazer nestes próximos anos é uma história da governamentalidade. E com esta palavra quero dizer três coisas:

1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 2000, p. 291-292).

Conforme concepção de Foucault, a “governamentalidade” é um conjunto complexo que ele separa em três instâncias. Na primeira, o foco está na operacionalização do poder, estabelecido não unicamente, mas em articulação entre diferentes instituições, com vistas a dirigir a população, em que a base está no saber econômico com fins políticos, para garantir o controle, por meio de instrumentos técnicos (posteriormente, em o *Nascimento da biopolítica*, Foucault vai tratar do assunto da biopolítica). Na segunda instância, o predomínio do Poder de Governo sobre os outros, que foi sendo disseminado por meio da disciplina e do biopoder, vale-se de mecanismos e saberes para orquestrar sua sustentação. A terceira instância demonstra a passagem de um Estado de defesa do território para um Estado que precisa se preocupar com a gestão de pessoas, de processos, de vidas e não apenas de terras e que engloba a arte de governar.

Para Gadelha (2016), a arte de governar sob o modelo da soberania não deixa de existir para se transformar em arte de governar pela razão do Estado ou, de outro modo, não passa simplesmente da arte de governo para a ciência política, isso ocorre simultaneamente. “Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais” (FOUCAULT, 2000, p. 291).

Nesse sentido, é preciso considerar que para Foucault (1999, p. 32) o poder age pelas extremidades e não pelo centro, tornando-se capilar, sendo preciso “[...] tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo do ponto em que esse poder, indo além das regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais [...]”. Foucault demonstra a importância de se pensar sobre o modo como acontecem os processos de sujeição dos corpos, dos gestos e da regência dos comportamentos, sem que exista especificamente a figura presente do soberano, mas a constituição progressiva dos súditos

desse poder soberano, ou seja, “corpos amaciados” pelos efeitos do poder exercido em rede.

No exemplo de docente que possui a sensação de não estar apto a ministrar determinado componente curricular, para não prejudicar o rendimento de estudantes, na realização do Enade, não existe a necessidade de um gestor visível fazer a cobrança de seu desempenho. Esta exigência, para alguns, já foi subjetivada e internalizada como parte de sua constituição, ou seja, fixou-se por meio das relações de poder e saber que se entrecruzam desde as esferas governamentais (internacionais e nacionais) e institucionais; permeiam a relação entre colegas no cotidiano e se inserem no docente, tanto pela pressão discente e social quanto pela própria exigência por atingir determinados resultados (acadêmicos, pessoais, sociais ou mercadológicos).

Isto é, o poder funciona transversalmente, tanto pela posição de subordinação ou insubordinação no seu exercício, transitando entre os indivíduos e dentro deles. Por isso, Foucault se preocupa com uma possível conclusão precipitada, que possa ser feita pela análise da distribuição de poder do centro para a sociedade, quando a necessidade é o exame de como esses procedimentos ganham vida nos fenômenos globais, e “como poderes mais gerais ou lucros de economia podem introduzir-se no jogo dessas tecnologias, ao mesmo tempo relativamente autônomas e infinitesimais, de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 36).

Foucault salienta, ainda, que não são as ideologias as únicas responsáveis por essa constituição de poder, mas, também, os mecanismos finos, operados por meio dos dispositivos de saber, pela formação, organização e circulação de saber; são “instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber, são métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de investigação e de pesquisa, são aparelhos de verificação” (FOUCAULT, 1999, p. 40). Nessa lógica, diferentemente do poder de soberania (lei-unidade-sujeito), que se articulava pela obrigação e tributação, há o exercício pleno de

uma vigilância contínua, que não se esgota, conduzindo à ampliação das forças sujeitadas e à eficácia dessa força que assujeita. Esse poder é concebido por Foucault como instrumento propulsor do capitalismo e do tipo de sociedade decorrente, pois se articula em rede e se incorpora à existência pela trama efetiva dos procedimentos de dominação das relações de poder e dos aparelhos de poder, convergindo na “fabricação de sujeitos”, na perspectiva das “técnicas, da heterogeneidade das técnicas e de seus efeitos de sujeição” (1999, p. 50-51).

Se pudéssemos chamar de “bio-história” as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de “biopolítica” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana (FOUCAULT, 1988, p. 134).

Ou seja, a “governamentalidade” necessita se estabelecer e, para que ela aconteça e se mantenha em funcionamento a vida, precisa ser objeto de controle, por meio da biopolítica. Como ressaltou Foucault, na passagem anterior, a vida entra no domínio dos cálculos estatísticos e para tal é necessário parametrizá-la, compará-la, separá-la, fragmentá-la. O sujeito vira número nas estatísticas; os úteis são importantes, e os “não úteis” são descartados. Foucault usa vários exemplos para explicitar seu pensamento no decorrer de suas obras, tais como a guerra e a “higienização” da população, os cálculos econômicos e mercantis, a produção de sujeitos, a competição como forma de perpetuação do sistema neoliberal. Gadelha (2016) explicita este percurso.

As últimas formulações mais ou menos sistemáticas de Foucault acerca da biopolítica são desenvolvidas, respectivamente, em *Segurança, território, população* e em *Nascimento da biopolítica*, dois cursos proferidos no *Collège de France*, entre 1977 e 1979. Em linhas gerais,

no primeiro desses cursos (1977-1978), Foucault se inclina a ampliar a compreensão da biopolítica, reinscrevendo-a numa questão mais ampla, a da arte de governar; mais exatamente no que ele designou de *governamentalidade*. No segundo curso (1978-1979), por sua vez, dando prosseguimento ao exame da questão da *governamentalidade*, Foucault a aborda à luz de dois temas: de um lado, o tema do liberalismo, tomado não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa razão de Estado; de outro, o tema do neoliberalismo, sobretudo em suas versões alemã e norte-americana (2016, p.119).

Diante dessa perspectiva, o poder-saber garante a manutenção (ou ao menos tenta manter) de uma organização social que pode servir de instrumento na mão de diferentes interesses econômicos e políticos. “Minha preocupação é com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas ‘a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações’” (MBEMBE, 2016, p. 125).

Esse problema em questão traz um paradoxo. O controle da vida pela biopolítica é necessário em certos momentos, pois, do contrário, poderíamos morrer sem assistência. Por outro lado, essa mesma lógica pode levar à escolha sobre “quem merece” viver. O risco acontece quando este cálculo sobre a vida serve apenas para atender aos fins do neoliberalismo. “Na formulação de Foucault, o biopoder parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer. Operando com base em uma divisão entre os vivos e os mortos [...]” (MBEMBE, 2016, p. 128).

Um exemplo atual pode ilustrar esse pensamento. Devido à carência de leitos e de capacidade estrutural e humana em ambientes hospitalares, para atender às demandas decorrentes do Covid-19, houve a necessidade de isolamento social. Porém, houve também dificuldade em conscientizar muitas pessoas



sobre essa necessidade. Como consequência, em alguns casos, faltou capacidade para atender a todos os doentes e, assim, a consequência pode resultar na triste escolha sobre quem deve viver. Essa ilustração demonstra a fragilidade de se pensar/acreditar em um sistema que se mantém sólido pela “mão (in)visível do mercado”. Sabemos que essa “mão” tem alguns nomes no comando. E essa “mão” escolhe ou determina, devido às desigualdades sociais e históricas, quais são os mais aptos a viver. Por isso, é preciso mudanças, a fim de rever as funções do Estado, para garantir saúde, educação e segurança do coletivo, cuja preocupação não vislumbre apenas a economia como o único saber a ser seguido e o mercado como verdade e poder de salvação das “vidas que merecem viver”, que se poderia denominar de certo “darwinismo artificial sanitário”.

Antes dessa “guerra ao invisível” desencadeada na pandemia, já vínhamos assistindo tristemente ao descrédito na ciência, ao desmonte dos investimentos na educação e na carreira docente e às articulações que se desenrolam, principalmente, a partir de 2018, sendo reforçadas ameaças, cortes orçamentários e ofensas morais à educação, educação pública e aos educadores, provenientes do próprio governo, nas diferentes esferas de poder “o estado de exceção, concebido no passado como uma medida essencialmente temporal, converteu-se, hoje, em uma técnica normal de governo” (AGAMBEN, 2014, p. 25). E essa forma de governar parece ter sido acentuada ainda mais durante a pandemia.

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e

passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos factores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica tudo o resto (SOUSA, 2020, p. 5).

O que corrobora a análise de que a ação de governar envolve diferentes agentes e está “amarrada” estrategicamente à economia e à oratória econômica. Os momentos de crise são usados como alavancas, para manter e não para mudar a forma de governar, exacerbando o cenário de crise com a pretensão de garantir a vigilância e o controle, inculcados por meio do discurso do medo, da escassez e da cessação de direitos que atingem a população e, em decorrência, o docente em sua atuação.

Na realidade, ao contrário do que sustenta a grande maioria dos economistas, especialistas e jornalistas, não há concorrência ou conflito entre a política financeira e a política monetária do Estado, mas uma nova aliança neoliberal que reúne bancos, investidores institucionais, empresas privadas, governos, setores inteiros da administração, mas também meios de comunicação e representantes do mundo acadêmico, etc., aliança que ataca de forma sistemática a lógica do Estado-providência e de seus gastos sociais (LAZZARATO, 2011, p. 77).

Essa aliança constituída por interesses econômicos faz parte da teia que se instaura, sorrteiramente, e se vale da biopolítica como estratégia. Conforme aponta Lazzarato (2011), o funcionamento dessas políticas neoliberais é oriundo de dois processos, um deles pelo aumento do capital para empresas e classes mais abastadas, por meio da redução dos gastos sociais e impostos, e o outro pela precarização e pelo endividamento das classes menos favorecidas, através da abertura de déficits que se tornam a própria fonte de renda dos credores da dívida dos estados, fomentando privatizações.

Em se tratando dos reflexos na educação, a governamentalidade e a biopolítica são incorporadas ao cenário econômico-político para o gerenciamento do ensino e da formação. Nesse aspecto, há um jogo de subjetivação, inspirado no modelo econômico e incutido pelo medo, operacionalizado pelo duplo processo apontado por Lazzarato. Desse modelo decorre a lógica de parametrização de *rankings* e o domínio de indicadores, estendidos ao controle da educação e à vigilância do comportamento docente. Além da quantidade de indicadores mundiais, a que a classe profissional docente é submetida, avançam hoje no Brasil sinais do retrocesso ao poder disciplinar pelas vias do discurso, conforme já comentado, com sucessivas ameaças concernentes a cortes orçamentários, cessação de atividades, sem contar a proliferação de notícias falsas que objetivam desmoralizar a atuação docente em seus espaços, principalmente no que tange à esfera pública.

Voltando à questão da subjetivação, é importante frisar sua dupla via, por isso a influência da “governamentalidade” e da biopolítica precisa ser refletida, por um lado, como necessidade para a organização social e, por outro lado, pela necessidade de resistência e contraconduta a essa organização social. O cenário, em 2020, diante da presença do coronavírus, fez cair as “máscaras” de um sistema econômico ultrapassado, que sempre privilegiou a poucos. Porém, agora são imprescindíveis práticas de isolamento social voltadas à sobrevivência humana, fechando comércios, indústrias, forçando o mundo a não deixar o lucro imperar em primeiro plano. É passada a hora de se pensar numa ecológica, pois o Planeta também tem vida e precisa de um Estado íntegro que garanta o direito à vida para *todos* e não apenas para *poucos*.

Pode-se dizer que a ecológica não apenas desloca a importância até agora conferida à biopolítica como, também e principalmente, amplia, do humano para o planetário, o papel conferido à vida. Assim, nossos

interesses e preocupações com a manutenção da vida vão para além da população humana (como corpo-espécie) e se instalam no todo do planeta (como um novo corpo vivo, digamos um corpo-ecológico ou um corpo-planetário) (VEIGA-NETO, 2014, p. 40-41).

São alguns esboços de pensamento diante de uma realidade que precisa ser refletida, repensada e refeita com ação. Reforçamos que trabalhar a concepção de biopolítica, trazendo Foucault não como possibilidade de inserção no campo da pedagogia ou da educação, mas como horizonte de análise e contraponto, em face de um sistema que nos governa, demonstra a possibilidade de nos governar na qualidade de docentes, auxiliando na urgência de mudança. Gallo (2015) mobiliza a pensar a escola de outros modos, buscando alguns elementos presentes na obra de Foucault, principalmente em sua última fase. O autor aponta que a obra *Vigiar e punir* traz grande contribuição para deslocar a questão da disciplina e das instituições disciplinares para se refletir a escola.

Por isso, entendemos que é vital pensar no docente e no contexto desses processos articulados, na perspectiva de produção de uma subjetivação nos moldes capitalistas, uma vez que o docente não pode ser dirigido a atender estritamente aos objetivos econômicos e mercadológicos. Muito embora, conforme apontado por Gallo (2015, p. 90),<sup>15</sup> seja preciso “atentar para o duplo sentido do poder disciplinar (e de toda forma de poder) em Foucault: o poder é, certamente, uma forma de repressão, de conformação dos corpos, tornando-os dóceis; mas ele é também (e ao mesmo tempo) uma produção, ele possui um efeito produtivo”.

---

<sup>15</sup> Texto original em francês: “On doit faire attention au double sens du pouvoir disciplinaire (et de toute forme de pouvoir) chez Foucault: le pouvoir est, certes, une forme de répression, de conformation des corps en les rendant dociles; mais il est aussi et en même temps, une production, il a un effet productif”.

Nesse contexto, salientamos duas distinções sobre o biopoder na sociedade disciplinar e na sociedade de controle. Para Hardt e Negri (2003), o biopoder é o modo como a vida é administrada, sendo esta um objeto de interpretação e manutenção contínua, com a finalidade de domínio constante sobre o corpus social. Para os autores, há uma mudança em termos de sociedade disciplinar, operada na idade clássica francesa e na primeira fase de acumulação capitalista, para a sociedade de controle, que se desdobra no período estabelecido nos limites da modernidade para a pós-modernidade.

Na primeira, as instituições disciplinares (prisão, fábrica, asilo, hospital, universidade, escola, entre outras) organizam a sociedade por meio da lógica da disciplina, determinando comportamentos normais ou não, por intermédio do comando disciplinar operado em seus dispositivos ou aparelhos. Na segunda, o poder é exercido de maneira mais sutil por mecanismos de comando. São as máquinas e os algoritmos que direcionam a sociedade a reagir como um só corpo, gerando um estado de alienação, em que a organização desse poderio tem foco no cérebro, usando os sistemas de comunicação e as redes; já os corpos possuem suas atividades monitoradas em sistemas de bem-estar.

O biopoder, portanto, se refere a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e reprodução da própria vida. Essas duas linhas da obra de Foucault se combinam entre si no sentido de que só a sociedade de controle está apta a adotar o contexto biopolítico como terreno *exclusivo* de referência. Na passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, um novo paradigma de poder é realizado, o qual é definido pelas tecnologias que reconhecem a sociedade como reino do biopoder (HARDT; NEGRI, 2001, p. 43).

Assim, ao mesmo tempo em que nós, docentes, percebemos orquestrados a atender às demandas mercadológicas,

decorrentes de uma sociedade de controle, e sujeitamo-nos a algumas delas, por outro lado também podemos fazer nosso movimento de mantermos o foco nos objetivos pertinentes à educação e ao controle de nossa vida, bem como ao entorno de nossa atividade profissional. Ou seja, ao mesmo tempo em que há o exercício de poder de controle macropolítico sobre nós, há a possibilidade de nos articularmos a fazer o movimento micropolítico de controle, no contexto de nossa atuação.

Mas, em que medida a “governamentalidade” e a biopolítica podem ser analisadas, a partir deste cenário? Gadelha (2016, p. 198) aponta a biopolítica como “nova forma de governamentalidade”, demonstrando que no Brasil, durante o Estado Novo, a biopolítica esteve ligada à ideia de se construir e consolidar uma nacionalidade soberana e autônoma, receando que o Brasil se fragmentasse por meio da miscigenação e pluralidade. Outros fatores foram a educação profissional disseminada para as classes mais baixas e a forte influência do Ministério do Trabalho e da Federação das Indústrias, destacando-se com mais força que o Ministério da Educação e Saúde, na criação de um sistema próprio de educação profissional, mais pragmático e adaptado aos interesses desse ministério (SCHWARTZMAN *et al.*, 1984, p. 252, *apud* GADELHA, 2018, p. 198).

Essa forma de construção de uma única nacionalidade deixou margem para exclusão e assepsia do que não era considerado ideal aos princípios de soberania; além disso, a classificação concernente ao tipo de educação para determinadas classes sociais fez com que a formação para o trabalho tivesse foco nos menos favorecidos, separando-os, isolando-os, afastando-os e limitando seu acesso à formação integral, exclusividade das classes mais abastadas.

As oportunidades para acesso e permanência em uma educação integral deveriam ser as mesmas para todos, independentemente de classe social ou de outras distinções. Essa

me parece ser uma necessidade de reflexão e ação constante no contexto do tema biopolítica. Todavia, em alguns momentos, nós, docentes, também somos capturados para o mesmo rumo, principalmente no que tange ao controle sobre nosso desempenho e o desempenho dos discentes, a fim de que os processos educativos sejam articulados e formatados estritamente aos moldes de mercado.

E, [em vez de] continuar a saturar esse lugar de formação da verdade com uma governamentalidade regulamentar indefinida, vai-se reconhecer – e é aí que as coisas acontecem – que se deve deixá-lo agir com o mínimo possível de intervenções, justamente para que ele possa formular a sua verdade e propô-la como regra e norma à prática governamental. Esse lugar de verdade não é, evidentemente, a cabeça dos economistas, mas o mercado (FOUCAULT, 2008, p. 42).

Para Foucault (2008, p. 43-44), há mudança em um modelo em que o Estado intervinha na condução das regras e que, grosso modo, poderia ser qualificado como um lugar de jurisdição – formato que tentava assegurar a fraude contra o comprador, em que a “regulamentação de mercado tinha por objetivo, portanto, de um lado, a distribuição tão justa quanto possível de mercadorias, e também o não-roubo, o não-delito” (FOUCAULT, 2008, p. 43), para um modelo espontâneo, em que os mecanismos naturais possibilitam a formação do “bom preço”, demonstrando que a teoria econômica, edificada no discurso dos economistas, indica uma premissa, a de “que o mercado deve ser revelador de algo que é como uma verdade”. E acrescenta o autor: para o governo ser bom ele precisa passar pelo aval do mercado, pois essa verdade é tomada pelos mecanismos de troca, produção, necessidade, oferta, demanda, valor, preço, etc., fazendo com que a arte de governar, no sentido que Foucault apresenta, tenha o mercado como essa fonte de verdade.

Diante do Covid-19, é preciso questionar se o mercado continua a ser a fonte de verdade. Talvez para alguns conservadores ainda seja. Mas, conforme mencionado anteriormente, é chegada a hora de se repensar em novas possibilidades. Nosso alerta é que o movimento se inicie pelo docente, pensando na forma como este precisa se governar diante da biopolítica, cujo foco da vida, infelizmente, está na quantificação dos corpos e na alienação das mentes. A quantificação e alienação remetem-nos à disciplina e ao controle por meio de indicadores e algoritmos, que organizam a vida da população para o atingimento de determinadas metas (as de mercado). “A crença na medição e quantificação da vida domina a era digital como um todo” (HAN, 2019, p. 25). Em contrapartida, parece-nos que carece a noção de qualificação, no sentido de se valorizar *cada vida* em sua singularidade. Números controlam vidas, mas valores mais humanitários precisam caracterizar e acolher cada uma dessas vidas. “Mas talvez aquilo que hoje se requer, pelo menos de quem faz profissão da filosofia, é o caminho inverso: não tanto pensar a vida em função da política, mas sim pensar a política na própria forma da vida” (ESPÓSITO, 2010, p. 27).

Em face desse cenário, tencionamos refletir sobre a concepção de biopolítica, ressaltando o alerta de Espósito (2010, p. 30) de que, diante da “configuração e o destino do nosso tempo, o conceito de biopolítica aparece atravessado por uma incerteza, uma inquietação, que o impede de qualquer conotação estável”. Também há a necessidade de se pensar a vida dentro dos processos políticos, considerando os termos biopolítica e biopoder, “entendendo pelo primeiro uma política em nome da vida e pelo segundo uma vida submetida ao comando da política” (p. 32). Para adentrar um pouco mais no assunto, tomamos como foco de análise alguns aspectos que Gadelha (2016) aponta ao tratar das dimensões e interfaces da biopolítica. O autor retoma o ponto de partida em que Foucault trata do tema acerca da questão



sobre o controle da sociedade, não descartando que essa operação foi feita pela consciência ou pela ideologia, mas ressalta que foi pelo corpo que esse controle se iniciou. “Foi no biológico, no somatório, no corporal, que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política” (FOUCAULT, 2000, p. 80).

Segundo Castro (2007), o termo biopolítica antecede a Foucault, originariamente se deve a um sueco chamado Rudolf Kyellen, em 1905, o qual tornou possível a distinção de dois conceitos de biopolítica, atualmente. O primeiro conceito – que dominou a História até os anos 70 do século XX – é relativo à concepção de sociedade, Estado e política, no que tange a seus termos biológicos ou patológicos; nessa lógica, o Estado é um organismo vivo em contínua desordem, e a política necessita basear-se em suas patologias, para poder entender suas inter-relações. No segundo sentido, num movimento inverso ao primeiro, o termo biopolítica é usado para assegurar o modo como o Estado, a política e o governo gerenciam os cálculos e mecanismos da vida biológica dos seres humanos. Para Castro (2007), Foucault promoveu esse ponto de inflexão entre ambos os conceitos de biopolítica.

A problemática acerca do termo concernente à relação entre a política e a vida biológica é, ainda, distinguida em três etapas, para isso Castro (2007) se vale dos estudos de Espósito (2004) e Cutro (2005) para explicitá-las. Na primeira etapa, ou *etapa organicista*, cujas teorias remontam ao primeiro triênio do século XX e a Rudolf Kyellen, majoritariamente em alemão, prevalece o esforço de pensar o Estado como um organismo vivo; um exemplo desse pensamento é destacado por um trabalho segundo o qual a tarefa de lidar com estas questões deveria ser confiada aos biólogos (ROBERTS, 1938, *apud* CASTRO, 2007).

Na segunda etapa, a *humanista*, ocorrida nos anos 60, em francês há trabalhos de Starobinski e Morin, a partir dos quais buscam explicar a História humana a partir da vida (do grego

*bíos*), sem reduzi-la à natureza. Na terceira etapa, *naturalista*, surgida em meados dos anos 70, em inglês desenvolvida pelos teóricos Lynton Caldwell e James Davies, a natureza é considerada agente regulador da política, com enfoque às teorias neodarwinianas, do evolucionismo, como propulsoras de análise do comportamento político (SOMIT; PETERSON, 1972, *apud* CASTRO, 2007).

Espósito (2010, p. 29) faz um alerta sobre a noção de biopolítica, em seu efeito de sentido. “Desde que Michel Foucault, embora não tenha propriamente cunhado o termo, repropôs e requalificou o conceito, todo o quadrante da filosofia se viu profundamente modificado”. Ou seja, para Espósito, Foucault vai além de análises categoriais clássicas como direito, soberania e democracia, tentando interpretar as relações entre os dois termos *bíos* e *política*, em que entram em jogo terminologias como *bíos* – no sentido de forma de vida ou vida qualificada, vida política; e *zoé* – como vida em sua expressão biológica, não política – causando dificuldade de distinção entre ambas, principalmente no contexto atual, haja vista que a vida natural e a vida formal estão imbricadas, e sua relação com a técnica está cada vez mais presente (ESPÓSITO, 2010). Nesse sentido, a vida é expressão biológica, não apenas natural, mas também subjetivada pela técnica, não há uma vida exclusivamente natural ou exclusivamente técnica, ambas se entrecruzam. Trazem outro ponto inferido por Espósito (2010, p. 32) sobre “como entender, o governo político da vida? Trata-se de um governo *da* ou *sobre* a vida?” Sua linha de raciocínio demonstra que é preciso compreender as outras concepções, acerca das três etapas concernentes ao termo biopolítica. Arriscamo-nos a pensar, grosso modo, que seria necessário um governo *pela* vida, em que a vida comande a política, é a política em prol da vida e não a vida em prol da política – a política é um instrumento, um direcionamento que respeita as dimensões que compõem a vida, tomados os contextos da contemporaneidade.

Por isso, gostaríamos de retornar à segunda etapa e introduzir uma das ideias destacadas nos anos 60. Segundo Espósito (2010, p. 38), Morin, diferentemente de Starobinski, teve mais sucesso ao expor suas escritas sobre a “Introduction à une politique de l’homme”.

Neste, os “campos” propriamente “biopolíticos da vida e da sobrevivência”, isto é os da “vida e da morte da humanidade (ameaça atômica, guerra mundial), da fome, da saúde, da mortalidade” são incluídos num conjunto mais amplo de tipo “antropolítico” que por sua vez remete para o projecto de uma “política multidimensional do homem”. Também neste caso, em vez de abraçar o nexos biologia-política, o autor situa a sua perspectiva no ponto de união problemático em que os motivos infrapolíticos da sobrevivência mínima se cruzam produtivamente com os supra-políticos, isto é filosóficos, relativos ao próprio sentido da vida. O resultado, mais do que uma biopolítica no sentido estrito da expressão, é uma espécie de “ontopolítica” à qual se atribui a missão de subtrair a evolução do género humano à sua actual tendência economicista e produtivista: “Assim, todos os caminhos do viver e todos os caminhos da política começam a encontrar-se e a interpenetrar-se, e anunciam uma ontopolítica, respeitante cada vez mais intimamente e globalmente ao ser do homem” (MORIN, 1965, *apud* ESPÓSITO, 2010, p. 39).

A preocupação de Morin, a nosso ver – mesmo não tendo focado seus estudos neste tema –, engloba um sentido de biopolítica, que não se resume a classificar o ser humano sob uma perspectiva estritamente econômica e produtiva, mas se expande à ideia de que o sentido da vida vai além desses aspectos, sem separá-los dos demais, ou seja, existem dimensões – da filosofia e do ser, por exemplo – que não podem ser governadas, mas que, ao mesmo tempo, necessitam ser refletidas por quem governa. Ruiz (2016, p. 55) demonstra que Morin foi um dos autores que se propuseram a reformular o conceito de biopolítica para reverter a

tendência economicista “em favor de uma compreensão neo-humanista da vida e da política, da política da vida. Estes estudos propõem uma biopolítica sob a forma de uma ‘ontopolítica’, em que a vida seria o critério da política”.

Espósito (2010) aponta a generalização categorial e certas carências nessa linha de pensamento, como falta de vigor teórico e falta de interpretação; muito embora reconheça que, em estudos publicados em Paris, tenham referência as condições de vida da população mundial, em que pese a incapacidade – tanto do neoliberalismo quanto do socialismo real – de conduzir o desenvolvimento produtivo em paralelo ao aumento da qualidade de vida. Além disso, entende que existem relações sobre o modelo econômico e político, no que tange também à técnica, ao urbanismo, à medicina, porém são insuficientes.

Esse aspecto demonstra a necessidade de novos estudos para aprofundar a biopolítica em termos de dimensões filosóficas e antropológicas, além daquelas de ordem econômica e biológica. Morin (1969) apresenta uma relação das esferas para a constituição de uma política pluridimensional humana – que integram: esferas biopolíticas do viver e do sobreviver, esferas ecopolíticas, esferas sociopolíticas – e as necessidades relativas aos problemas filosóficos – que ele denomina suprapolíticos.

Assim, todos os caminhos do viver (desde o “sobreviver” até ao “assim que vivem os homens?”) e todos os caminhos da política começam a reencontrar-se e compenetrar-se, e anunciam uma ontopolítica, abrangendo cada vez mais íntima e globalmente o ser do homem (MORIN, 1969, p. 12).

Morin (1969, p. 14) considera que, diante dessa necessidade de integração que culmine numa política humana mais abrangente (multidimensional), há dois níveis problemáticos a serem pensados: o político e o antropológico. No nível político, encontram-se os problemas que deveriam ser o

centro da política: “a vida ou a morte da humanidade, o desenvolvimento econômico e social, os problemas do sentido da vida humana”. No nível antropológico está a necessidade da retomada de uma “busca isenta de políticas tradicionais, busca desprezada pela política revolucionária”.

É importante salientar a crítica que Morin (1969) faz à carência de visão da condição humana na teoria de Marx e da falta de uma práxis revolucionária na teoria de Freud, considerando que a psicanálise esquece e perde a referência antropológica, à exceção de pensadores dissidentes, ou ortodoxos, de Jung, Rank e Lacan, ou seja, a psicanálise “não visará senão a adaptar o homem à vida social, a curá-lo do que lhe impede o cumprimento dos atos da vida cotidiana, tidos por normais numa determinada civilização” (MORIN, 1969, p. 27). Tal pensamento dialoga com Foucault, no sentido de buscar “o normal” como um ideal, dentro de uma medida de controle e correção.

A divisão constante do normal e do anormal, a que todo indivíduo é submetido, leva até nós, e aplicando-os a objetos totalmente diversos, a marcação binária e o exílio dos leprosos; a existência de todo um conjunto de técnicas e de instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais faz funcionar os dispositivos disciplinares que o medo da peste chamava. Todos os mecanismos de poder que, ainda em nossos dias, são dispostos em torno do anormal, para marcá-lo como para modificá-lo, compõem essas duas formas que longinquamente derivam (FOUCAULT, 1991, p. 165).

Além disso, Morin aponta para a herança dogmática do marxismo e da psicanálise “daí a quase impossibilidade das sínteses de nível marxismo-freudismo, se bem que exista uma extraordinária complementação Marx-Freud”. Isto é, Morin (1969, p. 23) enxerga a conjugação que poderia haver entre o núcleo do fazer e do sonhar, *homo faber* e alma – “centro de controle do complexo psico-afetivo”.

O que Morin (1969) pretende indicar é que falta à política do ser humano (biopolítica/antropolítica) reflexão e incorporação de outros elementos que o constituem. Aspectos mais intrínsecos às características humanas são descartados, como o amor, por exemplo, “a essa altura, é necessário pronunciar a palavra que tanta vergonha nos tem causado politicamente, que nem ousamos empregá-la” (p. 34). O pensador comenta que o amor, em sua concepção geral, tem a força de “ultrapassar os entraves, transbordar da esfera da vida particular na qual está hoje confinado e condensado, e estender-se à espécie e ao mundo [...]” (p. 35).

Foucault, por outro lado, em meados dos anos 70, manifestou certa complexidade e radicalismo em sua teoria, ao se distanciar de outras interpretações anteriores ao seu discurso; inseriu a exigência crítica, principalmente, “quanto ao modo como a modernidade construiu a relação entre política, natureza e história” (ESPÓSITO, 2010, p. 44). Essas influências acerca das concepções biopolíticas não estão distantes dos horizontes da educação e da atuação docente.

Consideramos que a linha de raciocínio sobre a forma de dirigir as condutas – desde o contexto macropolítico e macroeconômico-institucional à própria condução de si mesmo, como já mencionado – tolhe a possibilidade de se ampliar a difusão das ciências humanas no contexto acadêmico. O que vem demonstrando a exclusão/assepsia sobre esses conteúdos em muitos cursos acadêmicos. Considerando que, hoje, estas estão achatadas por componentes curriculares profissionalizantes, para atender, majoritariamente, às necessidades de mercado; diante de uma visão restrita ainda perpetua a ideia de um conhecimento único e universal da modernidade, influenciado e reforçado, atualmente, pelo discurso econômico. Em contrapartida, os docentes se encontram amarrados a esse modelo institucionalizado e normalizado, tendo que atuar nessa dinâmica.

Aproximando esse ponto ao que Morin apresenta em sua noção de biopolítica aparece, conforme apontado por Espósito

(2010), a preocupação quanto à limitação dada ao sentido filosófico que a existência requer, isto é, existe uma subtração do humano à dimensão produtiva e econômica, deixando de lado as necessidades intrínsecas em suas dimensões individuais e sociais – tanto as de vida natural de espécie, *zoé*, quanto às de vida política, *bíos*.

Ou seja, Morin aponta para o perigo em que os motivos infrapolíticos da sobrevivência – discursos ocultos e mascarados que escodem a verdade como estratégia de proteção – se juntam aos filosóficos, para garantir a tendência economicista e produtivista, como parte de um jogo de interesses. “Não só a educação, não só a moral, não só o amor, não só a supressão do capitalismo, não só a supressão do estalinismo, nada disso seria capaz, por si só, de transformar as relações humanas” (MORIN, 1969, p. 39).

Nesse ponto, pensamos que determinadas práticas pedagógicas, sem considerar se intencionalmente ou não por parte dos docentes, também podem funcionar como dispositivos para perpetuação de um modelo que atenda apenas a uma única dimensão, agindo em prol da produtividade e da economia. Parece-nos que, nesta perspectiva, há um alinhamento com um ponto primordial e atual: a preservação da vida e do Planeta decorre da compreensão das múltiplas variáveis que fazem parte da existência.

Ou seja, entendemos que Foucault traz à tona o funcionamento das relações de poder e de controle operantes na capilaridade da biopolítica, demonstrando que nesse jogo, mesmo diante do condicionamento imposto, podemos agir a partir de um movimento que inicia em si mesmo (cuidado de si) como estratégia de resistência ou contraconduta. Por outro lado, Morin alerta para não sermos reduzidos pelo esvaziamento do sentido da vida, em prol do desenvolvimento econômico (autoético). Ambos os pensamentos conduzem à crítica quanto aos modelos

instituídos, política e economicamente, na direção dos interesses mercadológicos e à cegueira quanto à submissão a eles.

Assim, consideramos a biopolítica uma das influências sobre a fragmentação dos saberes e valorização do saber econômico-mercadológico – consideramos válido apontar que Foucault não se distancia de uma perspectiva mais complexa, cujas relações de poder se articulam por uma teia constituída por inter-relações, tanto intrassubjetivas quanto intersubjetivas, em nível pessoal, econômico-político macro e micro. Não há na lógica da biopolítica uma organização linear, traçada com início, meio e fim, e com ocorrências demarcadas; todavia, há uma configuração orquestrada entre as partes de um sistema dinâmico que se retroalimenta.

Nesse sentido, destacamos uma das interpretações que Foucault (2008, p. 301) faz em seu curso *Nascimento da biopolítica*. Aponta que o neoliberalismo americano se apresenta “reativado, tanto à direita como à esquerda”, demonstrando que não é “simplesmente uma opção econômica e política formada e formulada pelos governantes ou no meio governamental”, mas o “liberalismo nos Estados Unidos é toda uma maneira de ser e pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica dos governantes em relação aos governados”. Essa lógica não se separa do atual sistema vigente e decadente, no nosso ponto de vista, demonstrando que Foucault já avistava essas configurações que se estenderam ao longo do tempo para a realidade brasileira, também no contexto das políticas públicas na educação.

A Escola de Chicago e a teoria do Capital Humano, por exemplo, influenciaram toda forma de ser e de conduzir, estrategicamente, a educação – adicionaríamos, ainda, outro aspecto: também reduziram a concepção de educação e a fragmentação dos saberes. Gadelha (2016) contribui para esta análise ao demonstrar que, desde o lançamento do livro *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, publicado por



Theodore Schulz, em 1969, nos EUA, foi inculcida a ideia de que a chave para alcançar uma teoria econômica da população seria configurar o capital humano desde a criança. Gadelha demonstra que, ao tomar três elementos: *capital humano*, *configuração na criança* e *chave de uma teoria econômica da população*, chegasse bem perto das questões concernentes à biopolítica e à governamentalidade neoliberal, bem como à relação entre as duas, tomadas suas possibilidades de articulação estratégica, no que compete à educação.

Tentarei mostrar, seguindo esse fio, e abordando essa teoria, como determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* – empreendedores (GADELHA, 2016, p. 143-144).

Esse método de “produção de empreendedores” se desloca do Estado e dos processos econômicos para a sociedade, inculcando formas de relações sociais e comportamentos (GADELHA, 2016). Arriscamo-nos a sugerir que o mercado é o modelo de criação do “ser”; deste modo, o humano é valor de troca, é moeda de mercado. O ser humano passa a ser um produtor do capital de si mesmo sobre si mesmo, subjetivado pelo *modus operandi* de mercado.

Para Foucault (2008), a teoria do capital humano aparece em dois processos, primeiro por meio de uma incursão pela análise econômica e, segundo, pela incorporação da economia em aspectos não econômicos. Há toda uma incursão de análise econômica que se expande do conjunto terra, capital e trabalho para o estudo da ideia do trabalho em si, como conduta econômica. Neste caso, enquanto no liberalismo clássico a análise econômica estava nos mecanismos de produção e de troca e nos fatos de consumo, no neoliberalismo esta análise se

ampliou para o estudo dos comportamentos humanos, na forma como as escolhas são feitas pelos indivíduos, isto é, uma análise das subjetividades.

Assim, o trabalho determina a renda, e o trabalhador passa a ser uma unidade-empresa. A concepção clássica de *homo oeconomicus*, como indivíduo de troca, se expande no neoliberalismo para o *homo oeconomicus* como um empresário de si mesmo; “o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Essa concepção de Foucault, mesmo escrita há longa data, parece-nos bem-atualizada, demonstrando, a nosso ver, a urgência de mudanças no nosso modo de vida. Com a propagação da pandemia pelo Covid-19, tomando o Brasil como exemplo, vê-se a caracterização desta ideia como fato cotidiano. O *homo oeconomicus*, trabalhador incansável, empresário e empreendedor de si mesmo, quando precisa parar, num caso de distanciamento social ou para cuidar de sua saúde, não consegue se sustentar. Diferentemente das grandes empresas e dos bancos, o empresário de si mesmo não tem capital de giro, não tem capital investido, não tem reservas. Se isto não bastasse, torna-se um “peso” para o Estado: aquele “ser” que precisa de socorro (com valores mínimos) por não dar conta de multiplicar sua renda, pois é “incapaz”, perdeu sua força de trabalho. Os discursos, tanto por parte das entidades governamentais quanto de muitos cidadãos, fazem do empresário de si “falido” um indivíduo incompetente, que fatalmente precisa do amparo do Estado para sobreviver, transformando-o num fardo estatal.

Han (2017b, p. 242-243) destaca que Hardt e Negri, na obra *Império*, não percebem a ideia de exploração de si mesmo a que todos estamos submetidos, isto é, somos ao mesmo tempo

agressores e vítimas. Usar a ideia de classe e luta de classes seria uma visão ultrapassada, a multidão é “praticamente a única classe existente na globalização. Pertencem a ela todos que participam do sistema capitalista”. Todos são usados para trabalhar em prol do imperativo da economia capitalista. “No império ninguém domina; ele próprio representa o sistema capitalista, que abarca todos. Obviamente, nele também há exploração alheia, mas o modelo fundamental da manutenção dos sistemas é a autoexploração” (p. 245-246).

Diante disso, uma questão demonstra essa incongruência: Qual a relação com a educação e com a atuação docente? Como “transformar” um indivíduo em capital humano, empresário de si? Será que o mercado, por si só, daria conta de tomar tal tarefa para si mesmo, ou precisaria de propagadores dessa lógica? Mesmo que Foucault não tenha explicitado os pormenores dessa “operacionalização”, em o *Nascimento da biopolítica*, ele apresenta a ideia concernente a essa “formação”.

Formar capital humano, formar portanto espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda, quer dizer o quê? Quer dizer, é claro, fazer o que se chama de investimentos educacionais. Na verdade não se esperaram os neoliberais para medir certos efeitos desses investimentos educacionais, quer se trate da instrução propriamente dita, quer se trate da formação profissional, etc. Mas os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo o caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Fica aparente que Foucault (2008) não considera apenas a educação formal como a única fonte para o “preparo” do capital humano, a educação faz parte, mas outros elementos são citados como integrantes dessa construção subjetiva: o tempo que os pais

passam com os filhos e seu nível sociocultural, bem como estímulos culturais, sistemas de proteção à saúde, higienização, entre outros, em suma, há toda uma análise ambiental calculada para o “desenvolvimento” de um “bom” capital humano. Parece-nos implícita a noção de que quanto mais dinheiro houver em caixa, para dar boas condições a um indivíduo – naquilo que o filósofo pontuou, direta ou indiretamente, como dedicação, no tempo dos pais, acesso a boas escolas, pagamento de plano de saúde, alimentação saudável, entre outros fatores –, maior será a chance de constituir um “bom capital humano”.

Sem adentrar na questão da desigualdade social, que não é tema desta pesquisa, mas como forma de demonstrar a potencialização que a falta de condições engendra na separação dos competentes dos incompetentes por meio da biopolítica – responsável por classificar, separar e estratificar parcelas capazes e incapazes da população –, o que gostaríamos de chamar a atenção é que, no sentido da educação formal, nós, docentes, também podemos incorrer na cobrança, para que estudantes se transformem em “capital humano” e empresários de si e ainda incentivem a aquisição de competências e a competição, pois também seguimos a lógica do desempenho e do “atingimento” de metas.

Este é um ponto que ressaltamos: nós, docentes, precisamos entender a lógica da biopolítica e da “governamentalidade”, para sabermos lidar estrategicamente com esta questão, de modo a não sermos capturados a agir como meros propagadores e “formadores” de capital humano, de empresários de si mesmos (tanto em nós como docentes, quanto na formação de alunos). Já existem vários “treinadores” fazendo isso na educação informal, sendo contratados por empresas ou por indivíduos para garantirem que funcionários, ou pessoas, de modo geral, atinjam o máximo de suas competências individuais e de competitividade.

Quanto mais estas ideias se alastram, maior a distância sobre as necessidades de uma educação focada na existência e menor a distância para atender às exigências de mercado. Uma pergunta: Queremos manter ou mudar essa sistemática? Não estamos tratando de uma mudança na educação com base na teoria de Foucault, mas destacando a necessidade de uma postura reflexiva e ativa por parte de nós, docentes, em nossa atuação.

Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade é engendrada? Tendo na economia e no mercado sua chave decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, sentir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo de subjetivação: novas tecnologias de administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, a “literatura de autoajuda”, etc. (GADELHA, 2016, p. 151).

Valendo-nos mais uma vez de Gadelha (2016), conforme aponta a passagem anterior, e da nossa atuação docente, observamos a presença predominante dessa lógica constituidora de *empresários de si*, apoiada na formação de habilidades e competências para “competir e ganhar”, em detrimento da capacidade de cooperação. Nesse aspecto, pessoas podem ser consideradas “negócios” que precisam ser melhores para superar o concorrente; deste modo se mostram merecedores de determinados troféus, pois o que determina a condição de ganhar um jogo é o esforço, o desempenho, sem que sejam avaliadas e analisadas as condições necessárias, para que todos estejam nas mesmas posições de partida ou em condições de jogar.

Como bem expõe Foucault (2008, p. 201) sobre esse tipo de construção, “a sociedade regulada com base no mercado em

que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência”. Desse modo, ressaltamos a importância de uma atuação docente aberta, capaz de identificar essas formas de subjetivação, para não ser utilizada por esse mesmo princípio regulador, a fim de não duplicar essa sistemática mercantil, durante os processos educativos. Não nos referimos a que os docentes deixem de considerar os conteúdos pertinentes às necessidades de formação profissional, mas que possam reconhecer o funcionamento dos mecanismos de subjetivação que operam, estritamente, sob a lógica mercantil e que estimulam a competição como garantia de sucesso no trabalho.

O risco a que fazemos referência é deixar de compreender a dimensão maior que requerem os processos educativos e suas necessidades nos horizontes da complexidade, focando e repetindo concepções em que os saberes econômicos se sobrepõem aos existenciais, para garantir a perpetuação do sistema político e econômico. Gadelha (2016, p. 120) demonstra que a análise de Foucault, no curso “Segurança, Território e População”, indica uma nova leitura para a biopolítica, “tomando como fio condutor a noção de governo, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”.

Referimo-nos a este aspecto para atentar ao fato de que nós, docentes, também estamos inseridos nesse emaranhado de combinações constituídas, para que nossa conduta seja orientada por um modelo específico de comportamento. Nesse sentido, conforme aponta Foucault, em *Microfísica do poder*, há todo um conjunto estruturado em que o objeto fundamental é a população; o saber é a economia, e os mecanismos básicos de atuação são os dispositivos de segurança (MACHADO, 2000). Isto é, não estamos distantes ou fora desse cenário, fazemos parte dele, daí

decorre a importância de compreendermos a lógica desse funcionamento, tomando o cuidado especial de entender que o problema relativo à biopolítica “não é apresentado de uma vez por todas, desenvolvido e acabado, num único momento ou numa mesma obra, mas vai ganhando visibilidade e assumindo maior complexidade num percurso, que pode ser mais ou menos situado na *démarche* de Foucault (GADELHA, 2016, p. 81-82).

Sobre este último ponto, destacamos, novamente, que não estabelecemos uma ordem sistemática e cronológica sobre a biopolítica na obra de Foucault – esta intenção não está situada dentre as finalidades deste livro. Todavia, consideramos a biopolítica como chave para uma leitura sistêmica de sua influência sobre a educação, nos horizontes da complexidade, permitindo-nos interpretar alguns aspectos fundamentais, para entender o jogo que se estabelece nas relações de saber/poder infiltradas nos processos educativos, e que parecem imbricadas na atuação docente.

Portanto, não tencionamos, considerando limitações temporais e intelectuais, abarcar todos os pormenores pertinentes ao tema, mas alertar para a reflexão constante sobre implicações na prática docente. Pela análise das implicações da biopolítica, na perspectiva de Foucault, ressaltamos a necessidade de compreender os dispositivos de controle de desempenho docente (que se estende aos discentes). Também há a presença de exclusão/ausência de tudo aquilo que não contribui ou não serve para atingir as metas estipuladas pela lógica instrumental e neoliberal, sejam elas: encurtamento dos prazos de formação; retirada ou diminuição de componentes curriculares concernentes à formação humana; foco na produção de pesquisas na área de exatas, em detrimento das ciências humanas, dentre outras variáveis já apresentadas.

Pelo olhar de Morin, indicamos a necessidade apontada por ele, em termos de biopolítica, de se refletir sobre aspectos antropológicos e políticos, levando em consideração a

complexidade do ser humano e da vida. Sendo assim, o assunto *biopolítica* não tem um fechamento, mas contínuos questionamentos, que se manterão vivos durante este estudo, levando em consideração os horizontes da educação na complexidade e da atuação docente, que requerem perspectivas mais abertas, porque a vida e os saberes estão interligados por seres humanos integrados ao Planeta, ao Universo.





## Capítulo 2

### Os saberes docentes: cuidado de si e autoética

*Emana do próprio interior  
a força sensível  
vivaz, alegre, zelosa.  
Vislumbra em sua estética  
a erupção da experiência  
inquieta, interativa, espontânea.  
Conecta a ética  
ao cuidar e ao pensar  
movimento, ação, compreensão!*

Cláudia Soave

Um caminho é uma decisão. E toda decisão por mudança requer escolher novo caminho ou, ainda, a decisão por trilhar o mesmo caminho, mas com uma maneira diferente de caminhar, vislumbrando novos horizontes. Ou seja, mudar requer novas perspectivas e quebra de paradigmas. Arriscado? Talvez! Entretanto, escolhemos percorrer este trajeto de certa forma incerto, nem sempre fácil, uma vez que quem escolhe a educação como trabalho tem consciência das incertezas, bem como das possibilidades. E, nessa condição de caminhantes, em relação aos processos educativos na nossa atuação docente, compreendemos que a mudança começa em nós mesmos, por nossa vontade. Por isso, “[...] qualquer reforma de educação deverá, antes de mais nada, começar pela reforma dos educadores” (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 10).

Nesse aspecto, imbuídos dessa aspiração em fazer a nossa parte como docentes e pesquisadores, dispomo-nos a correr certos riscos, ao considerar dois saberes no mesmo estudo: cuidado de si e autoética, entendendo que seus autores, Foucault e Morin, possuem cosmovisões distintas sobre ética e sujeito. Contudo, suas diferenças compõem os horizontes do caminho

que nos dispomos a percorrer e trazem novas perspectivas à atuação docente.

Pode haver questionamentos sobre associar correntes teóricas divergentes, mas é importante lembrar que o pensamento complexo – sustentação teórica deste livro – visa a buscar uma “associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 36), tomando como exemplo a experiência de que água e óleo não se misturam. Certamente não se mesclam, porém, ambos são importantes, muitas vezes nos mesmos contextos, com funções distintas ou semelhantes. Na culinária podemos usar a água para higienizar a verdura e o azeite para temperá-la, assim como podemos optar por usar água ou óleo para preparar/cozinhar determinados alimentos. Ou seja, dependendo dos fins poderemos utilizar ambos, ou escolher um ou outro, os dois contribuem. Com essa simples ilustração buscamos evidenciar que diferentes elementos compõem nossa existência e que podemos nos valer das descobertas e dos ensinamentos de horizontes epistemológicos diversos, para propor alternativas à amplitude, à diversidade, que faz parte do nosso cotidiano na educação.

Assim, valendo-nos dessa ousadia, iniciamos nossos apontamentos relembando que, no capítulo anterior, analisamos as implicações da biopolítica na atuação docente, o que permitiu diagnosticar alguns dos sintomas, dentre eles o sentimento de estarmos amarrados/presos à capilaridade da biopolítica pelo viés do neoliberalismo, fator que traz, simultaneamente, tanto desafios quanto possibilidades para pensarmos/repensarmos e nos motivarmos a contemplar possíveis horizontes de educação na complexidade, ampliando nossas percepções e escolhas para além da política. Por sua vez, este capítulo apresenta dois saberes como nova forma de “respirar” a atuação docente, enxergando

amplas, abertas perspectivas da complexidade, não reduzidas restritivamente à política e à economia.

Nesse sentido, Morin (2001) considera que muitos saberes foram descartados e compartimentados historicamente, e propõe uma abertura do paradigma da simplificação, por meio do desafio e da motivação da complexidade, apontando para a necessidade de incorporar sete saberes à educação, conforme já mencionado. Todos os sete saberes estão interligados e consideram uma visão da condição do cosmos, do Planeta e do humano. A autoética é uma concepção que se encontra vinculada a esses saberes, especificamente à ética de gênero humano: indivíduo-sociedade-espécie.

Foucault, por sua vez, considerou a necessidade de buscar outros saberes; debruçou-se na arqueologia, na genealogia e na ética, desvendando a complexidade da biopolítica em suas “capilarizações”. A partir de uma ontologia do presente, na contemporaneidade, adentrou na modernidade, mas também foi buscar referências no longínquo mundo grego e helenístico, para recepcionar outros modos de conduzir a vida, a partir do princípio do cuidado de si, como contraponto à biopolítica.

### **O saber *cuidado de si***

A concepção de *cuidado de si* pode remeter-nos, de imediato, à noção mais generalizada que o reduz aos cuidados com o corpo, à higiene, alimentação, entre outros de natureza física. De certa maneira, essa compreensão tem sido (re)atualizada em muitos discursos disponíveis, principalmente em ambientes virtuais, de forma simplificada ou, às vezes, até descaracterizada, principalmente na fase de pandemia, em que estamos vivendo. Por certo a questão do cuidado de si também integra a relação com os cuidados físicos, mas não se limita a isso. Aqui, intentamos dissertar sobre seu sentido, tendo como suporte alguns estudos de Michel Foucault sobre o tema.

Para iniciar este itinerário recorreremos ao Dicionário de Etimologia da Língua Portuguesa. Nele, o verbo cuidar e o termo *cuidado* tem a mesma evolução semântica, cujo significado tem, como origem: cogitar, imaginar, pensar, e sua acepção é extensiva a *dar atenção* (CUNHA, 2012). De modo geral, cuidado pode ser entendido como zelo, preocupação com alguém ou alguma coisa. Entretanto, é preciso ir mais longe para analisar a concepção de cuidado de si, retornando à filosofia clássica, em que “a ideia segundo a qual se deve-se aplicar-se a si próprio, ocupando-se consigo mesmo (*heautou epimeleisthai*) é, de fato, um tema bem antigo na cultura grega” (FOUCAULT, 1985, p. 49).

Desse modo, para melhor análise e tendo em vista que Foucault debruçou-se sobre os estudos em seu idioma, é indispensável a compreensão sobre suas origens históricas e à tradução da palavra do grego para o francês, sem deixar de considerar certa possibilidade de perda de sua essência, quando derivada para o Português. Além disso, é imprescindível um olhar sobre as investigações do autor, em dois momentos. Num primeiro momento, Foucault pesquisou as práticas coercitivas, aquelas implicadas pela biopolítica – conforme destacamos no capítulo 1 –, com um direcionamento voltado ao período da modernidade. Embora o sujeito fosse o tema central de suas pesquisas e não o poder, naquele ínterim o pensador ainda não investigava o cuidado de si. Porém, num segundo momento, com inspiração na idade clássica, passou a explorar o cuidado de si como um exercício sobre si mesmo, como uma prática de autoformação; não em sentido de renúncia de si, mas de se elaborar, de se transformar (FOUCAULT, 2004).

O tema cuidado de si foi, inicialmente, consagrado por Sócrates, na ideia do conhece-te a ti mesmo, e foi retomado, posteriormente, pela filosofia como *arte da existência*, adquirindo dimensões de uma *cultura de si*. A *cultura de si*, segundo Foucault (1985, p. 50), se referia a um conjunto de entendimentos, em que o princípio do *cuidado de si* tomou um

alcance geral como preceito de ocupar-se consigo mesmo, integrando tipos de atitude, maneiras de se comportar e formas de viver. Para tal, desenvolveu-se por meio de práticas e procedimentos, culminando em “certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber”.

Nesse aspecto, consideramos que há duas integrações que envolvem o *cuidado de si*. Uma referente ao sentido de prescrição, conforme o preceito de ocupar-se consigo mesmo, em que o cuidado de si é “um “princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de inquietude permanente no curso da existência” (FOUCAULT, 2010, p. 9); e outra relativa ao meio pelo qual este fim se processa, ou seja, pelas práticas e pelos procedimentos que levam a esse cuidado (ações sobre si, técnicas de si, labor de si).

Foucault, em seus livros, dentre eles: *História da sexualidade: o cuidado de si* (1985) e *A hermenêutica do sujeito* (2010), elucida-nos sobre essas práticas de si utilizadas pelos pitagóricos, pelos estoicos (Sêneca, Epicteto, Marco Aurélio) e também pelos epicuristas (Epicuro). Algumas delas diziam respeito a: momentos de recolhimento, memorização de princípios úteis, interrupção das atividades, retiros, meditações no sentido de exercício do pensamento sobre o pensamento, leituras, escritas, conversações, entre outras.

Grosso modo, a finalidade dessas práticas era proporcionar um aprofundamento sobre os modos de se conhecer, os modos de se conduzir, os modos de se influenciar, entre outros, a fim de se tornar melhor. Não aprofundaremos aspectos que concernem a essas práticas de si, porque o foco aqui está em compreendermos o sentido do cuidado de si. Entretanto, entendemos que não poderíamos descolar técnicas de outros tempos e, sem aprofundá-las com pesquisa, inseri-las na nossa época, tal qual uma operação “copia e cola”. Mas essas técnicas podem servir como imaginário para a criação de novas possibilidades/alternativas.

Ou seja, na Antiguidade o cuidado de si congregava práticas que se articulavam àqueles momentos históricos.

Nesse sentido, precisaríamos (re)criar práticas que se adequem ao estilo de vida contemporâneo. Desse modo, essas práticas precisariam ser investigadas, a fim de serem exploradas em outras pesquisas científicas como referência/inspiração para reflexões atuais e para a criação de novas possibilidades de cuidado de si, na atuação docente. Assim, esse incomensurável material das práticas gregas, helênicas, romanas e, posteriormente, os desdobramentos destas na recepção do cristianismo seriam fontes de inspiração para a atualidade. Além disso, possíveis práticas seriam analisadas, adaptadas e experimentadas por nós, docentes, em nossa atuação e em nossa vida, tanto em nossa constituição quanto na constituição dos discentes.

O principal, por ora, é vislumbrar que essas práticas são técnicas de ajuste da relação de si para consigo, e que se compõem por meio de exercícios “pelos quais eu me constituo como sujeito, a histórias das técnicas de subjetivação, história do olhar a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito” (GROSS, 2006, p. 128). Nesta perspectiva, Foucault (1985, p. 69) adverte: “O objetivo comum dessas práticas de si, através das diferenças que elas apresentam, pode ser caracterizado pelo princípio da conversão a si – do *epístrophe eis heauton*”.

Nessa direção, Foucault (1985) demonstra então que houve uma cultura – permeada em diferentes épocas dentro da idade clássica –, que se ocupou desse pensamento acerca do *cuidado de si*, não o limitando apenas aos sábios. Tomando os preceitos de Sócrates do *conhece-te a ti mesmo* e de outros filósofos – dentre eles Zenão, Epicteto, Epicuro e Sêneca –, a recomendação de cuidar de si como arte da existência “não quer dizer que esse zelo esteja reservado para aqueles que escolhem uma vida semelhante a deles, ou que uma tal atitude só seja indispensável, durante o tempo em que se passe junto a eles. É

um princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida” (FOUCAULT, p. 53).

Na expressão *le souci de soin* – referente ao grego *epimeleiaheautou* –, “a palavra ‘*souci*’ será sempre traduzida por ‘cuidado’, a palavra ‘*soin*’ por ‘cuidados’; e a palavra ‘*préoccupation*’ por ‘preocupação’” (ALBUQUERQUE, 1985, p. 49). Para Gallo (2019, p. 6), o termo *cuidado* relaciona-se a uma dimensão mais física, de ordem material (corpo, higiene, medicina, etc.) e *souci* a uma dimensão mais psíquica, de natureza mais espiritual, uma inquietação; “ao lermos ‘cuidado de si’, devemos ter em conta esse sentido menos usual no português corrente do cotidiano, compreendendo cuidado como uma inquietude, uma inquietação, uma preocupação consigo mesmo”. Além disso, é preciso considerar que o termo *epimeleia* não contempla apenas preocupação, mas um conjunto de ocupações; “trata-se de *epimeleia* quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, [...] os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido [...]. Igualmente, em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor” (FOUCAULT, 1985, p. 55-56).

Desse modo, na concepção de *cuidado de si* foucaultiana, encontra-se uma semântica impregnada por características culturais de uma época longínqua, que incorpora elementos que poderiam passar despercebidos por uma leitura menos atenta. Isto é, esse percurso de significados traz consigo a relação entre *inquietação*, *preocupação* e *ocupação de si*, entrelaçada no que diz respeito à atenção sobre o que se passa dentro e fora de si mesmo. “É preciso tempo para isso. É um dos grandes problemas dessa cultura de si fixar, no decorrer do dia ou da vida, a parte que convém consagrar-lhe” (FOUCAULT, 1985, p. 54).

Além de tempo, para poder agir, o indivíduo não pode perder o contexto sobre as vontades pertinentes ao próprio mundo interno, sem afastar-se do mundo externo. Ou seja, existe uma reflexão/ação sobre si, um trabalho que se desenvolve na



observação e na ação sobre si mesmo, congregando diferentes ocupações que designam a deliberação sobre as atividades a serem desempenhadas.

É preciso estar inquieto consigo mesmo, atento ao que se passa consigo, para que se possa agir, transformar-se. Foucault destaca a importância de conhecer a si mesmo, para que se possa cuidar de si, estabelecendo o vínculo entre dois princípios: o *gnothiseauton* (conhece-te a ti mesmo) e a *epimeleiaheatou*. E tal trabalho sobre si mesmo só é possível através de uma espécie de conversão: um trabalho de conversão a si mesmo, isso é, mudar o foco do mundo exterior para si mesmo sem, claro deixar de estar atento ao mundo (GALLO, 2019, p. 7).

No sentido clássico, o conhece-te a ti mesmo – *gnothiseauton* – é consequência do cuidado de si – *epimeleiaheatou*. Para conhecer a si mesmo é necessário, anteriormente, cuidar de si mesmo. Segundo Foucault (2010), o *gnôuthi seautón* não tinha em sua origem o valor que lhe fora conferido posteriormente, com o sentido filosófico da expressão *conhece-te a ti mesmo*. Para ele, o conhecimento de si estava atrelado ao princípio do *cuida-te a ti mesmo* como uma espécie de subordinação, sendo, portanto, uma regra do *cuidado de si*, uma aplicação concreta sobre o ocupar-se consigo mesmo. “Parece-me que o ‘momento cartesiano’<sup>16</sup> [...] atuou de duas maneiras, seja requalificando o *gnôuthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si)” (FOUCAULT, 2010, p. 14).

---

<sup>16</sup> Foucault se refere a momento cartesiano como um período e não como a filosofia de Descartes. “É aí que, parece-me o que chamei de ‘momento cartesiano’ encontra seu lugar e sentido, sem que isso signifique que é de Descartes que se trata, que foi exatamente ele o inventor, o primeiro a realizar tudo isto. Creio que a idade moderna da história da verdade começa, no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (FOUCAULT, 2010, p. 18).

Para Paviani (2010), essa diferenciação teve sua origem no período cartesiano – a partir da filosofia de Descartes até Husserl –, em que o *conhecimento de si* foi substituído pela teoria do conhecimento, desdobrando-se na requalificação do sentido de *conhece-te a ti mesmo*, levando à predisposição e à reflexão sobre a razão, descaracterizando, assim, as questões do *cuidado de si*.

Segundo Gallo (2019), é por meio do processo de cuidado de si que pode ocorrer a ação de subjetivação, no que diz respeito a uma ética que se estabelece pela própria construção de si, numa relação de atenção e ação sobre si mesmo. Nesse sentido, a constituição de si está atrelada não somente ao ato de pensar, mas também na ação sobre si mesmo. Isto é, a preocupação consigo (o cuidado de si) congrega elementos relativos aos saberes sobre si mesmo e, também, à relação de poder sobre si mesmo, exercida nas próprias ações e nas ocupações que cada um exerce *com* e *sobre* outros seres humanos.

Ainda Gallo (2015) aponta para a ideia de *cuidado de si* como preocupação/inquietação de si, capacidade pessoal de pensar, deliberar e viver por si mesmo, mas com significado distinto da autonomia da escola moderna, na qual os estudantes recebiam uma espécie de tutela, supervisão e vigilância permanentes. Ou seja, é uma inquietação no sentido de “mais uma atividade do espírito, uma disposição psíquica, do que uma ação física de cuidar do corpo, portanto”. Ou, além disso, uma “inquietude que se desdobra, como veremos, em ação” (GALLO, 2019, p. 6). Assim, a ideia de inquietação se desmembra em duas combinações, uma do pensamento e outra da ação.

Essa conduta *não* está isenta do controle externo, mas não dispensa o diálogo interior e a ação sobre si e sobre as próprias maneiras de se conduzir. Foucault (1993, p. 206) toma essa ação sobre si mesmo como parte de uma dimensão política que representa “uma análise relativa àquilo que estamos dispostos a aceitar no nosso mundo, a recusar e a mudar, tanto em nós próprios como nas nossas circunstâncias”. Ou seja, o autor se

refere a outro tipo de filosofia crítica, que “busca as condições e as indefinidas possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios” (p. 206).

Dessa maneira, as construções feitas por Foucault, acerca do *cuidado de si*, numa dimensão política, trazem também o aspecto que concerne a um tipo de filosofia dedicada a um processo de pensamento sobre a constituição de si, ao “exercício da vida como filosofia” (FOUCAULT, 2010, p. 413). Nesta perspectiva, Gallo (2015) explicita esta noção ao demonstrar a diferença entre uma filosofia da época moderna voltada ao saber de uma verdade, que se encontra fora do sujeito e, por outro lado, a uma filosofia predominante no pensamento greco-romano voltada para a vida, cujo movimento encontra-se em uma forma de viver, aproximada a um exercício espiritual, em que a verdade está implicada internamente no sujeito e não em seu exterior. O mesmo autor comenta que a educação ainda segue a orientação da via moderna da filosofia, ligada ao domínio do saber, culminando numa lógica de escola como instituição disciplinar e de saber, na qual os estudantes carecem de uma educação direcionada para a vida e não apenas para o saber como conhecimento objetivo, que está fora de si mesmo. Ressaltamos que esta necessidade não se reflete apenas nos discentes, mas, igualmente, em nós, os docentes.

Outro aspecto acerca do sentido da filosofia, no contexto de cuidado de si, diz respeito “a reconhecer a filosofia como prática espiritual que incide diretamente nos processos de subjetivação” (GALLO, 2019, p. 9). Assim, Foucault (2010, p. 15) descreve filosofia como “a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” e de espiritualidade “o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias [...] que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do

sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade”. Outro ponto sobre a concepção de filosofia, como um ato de pensar sobre o próprio pensamento e a construção de uma verdade, como outra via de condução de si, é explicada por Gallo:

Foucault a compreendia como uma prática de pensarmos sobre o próprio pensamento. O que mais interessava para ele era perguntar e responder sobre os “caminhos” que nos conduziram para aceitar e acreditar que isso ou aquilo se constitui, num determinado momento histórico, uma verdade a ser aceita e proclamada por todos. Portanto, isso implica uma atitude completamente avessa à busca de qualquer tipo de “certeza pronta”, de “verdades permanentes”, de “princípios universais” (2004, p. 2).

Por essa perspectiva, entendemos uma possível noção de cuidado de si como o aprimoramento da compreensão de si, por meio da prática da filosofia, a fim de proporcionar e permitir um contato mais próximo e questionador sobre a constituição pessoal, que está em movimento, em ação e interação com os outros. Não se trata de uma revelação que está apenas fora de si, mas de uma conexão interior, que estabelece uma relação intrapessoal (dentro de si). Foucault (2014) se refere a um questionamento ético e filosófico que, se traduzido à contemporaneidade, seria uma viagem de busca àquilo que não somos. Ou seja: o que não somos a partir do poder que nos constituiu?

Sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que nós somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa espécie de “dupla obrigação” política que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno. Poder-se-ia dizer, para concluir, que o problema, ao mesmo tempo, político, ético, social e filosófico que se apresenta a nós, hoje, não é de tentar liberar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas de nos livrarmos, nós, do Estado e do tipo de individualização que a ele se prende (FOUCAULT, 2014, p. 128).

No entendimento de Candiotto (2010, p. 163), é preciso atentar-se para perceber o cuidado de si como um saber, diferentemente do conhecimento legitimado como verdadeiro pelas ciências. “Paradoxalmente, o cuidado de si, como princípio de inquietude, acarreta um descuidar-se do eu normalizado. Esse conhecimento verdadeiro do eu legitimado pelas ciências do homem é basilar e, às vezes, considerado exclusivo na função de forjar identidades.” Existe aqui uma espécie de necessidade de entendimento sobre o disfarce daquilo que nós mesmos achamos que somos e não somos. Ou seja, podemos confundir aquilo que somos, a partir de um olhar do “normal” na sociedade, influenciado e condicionado *pelo* e *nos* processos de subjetivação.

O ponto de alerta é sobre a atenção para nos descobrirmos, nos desvendarmos. Por exemplo, podemos nos considerar e nos orgulhar por sermos docentes eficazes, quanto ao nosso desempenho, altamente competitivo. Todavia, ao fazermos uma investigação pessoal, podemos identificar que não somos assim. Isto é, essa maneira de ser foi sendo incutida e sugestionada ao longo de nossas ações e interações como correta/normal, fator que acabou contribuindo para nos reconhecermos assim, quando, na realidade, essa percepção é equivocada, pois, ao contrário, não somos assim, fomos sendo constituídos assim.

Dessa maneira, o sujeito em Foucault é pensado de modo diferente daquele sujeito cartesiano da modernidade: um eu centrado, com uma identidade constituída. Para Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 2), o sujeito nessa concepção não pode ser visto “como algo dado, algo que estivesse desde sempre aí, mas como algo produzido por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que cada um estabelece consigo próprio”. Segundo Gallo (2017, p. 80) “o sujeito é, pois, aquele que age e que sofre as ações de outrem”, por outro lado, o si mesmo “é a relação que este sujeito estabelece consigo mesmo enquanto agente”. Assim, o si mesmo é uma possibilidade em constante

movimento, não é um eu estático, mas um *estar sendo*, que pode deixar-se levar pelas vontades de outrem ou, também, pensar sobre si mesmo no mesmo momento em que age.

Para Foucault (2004) o sujeito que cuida de si não é o eu egoísta, mas um agente que pensa e age sobre si mesmo (relação intrassubjetiva), sem perder de vista os outros (relação intersubjetiva). Conforme o pensador, o si se constitui também nessa relação intrassubjetiva do sujeito com ele mesmo. Durante um seminário em *Darmouth College*, na cidade de Hanover nos Estados Unidos, Foucault (2013, p. 131) enfatizou que a palavra *self* não tem em francês um termo equivalente. “Em francês temos duas palavras, ‘sujeito’ e ‘subjetividade’, e não sei se vocês usam com frequência ‘subjetividade’, penso que não. Vejam: por ‘si’ eu entendo o tipo de relação que o ser humano, enquanto sujeito, pode ter e nutrir com ele mesmo.” E complementa com um exemplo de que o sujeito pode ser na cidade um sujeito político, por exemplo; “isso quer dizer que ele pode votar, ou que ele pode ser explorado pelos outros, etc. O si seria o tipo de relação que este ser humano enquanto sujeito tem com ele mesmo numa relação política”.

Nessa relação político-intrassubjetiva do sujeito consigo mesmo, é importante frisar que os estudos de Foucault dirigem-se a analisar os modos de subjetivação como consequência de modos de objetivação. Assim, esses modos de subjetivação derivam de três modos de objetivação. O primeiro deles pela ciência, pensado a partir da ação de viver, trabalhar, produzir, entre outras. O segundo pela classificação dos seres humanos em categorias de normal, anormal, louco, doente, sadio, entre outras. E o terceiro pela posição pessoal que o próprio sujeito estabelece sobre si mesmo, isto é, a ação sobre si mesmo, considerando no mesmo sujeito, um sujeito de saber (constituição dos saberes) e um sujeito de poder (mecanismos de poder) (GALLO, 2017).

Importante destacar, o sujeito é pensado em duplo aspecto: como sujeito da ação (de conhecer, de exercer poder), mas também como objeto da ação (sujeito humano que é conhecido como objeto de um saber científico, sujeito submetido a um poder); o que significa que os processos de subjetivação (de constituição de sujeitos) são também processos de objetivação. O sujeito não pode ser pensado, tematizado, abordado, senão como resultante deste feixe de processos, às vezes, contraditórios entre si (GALLO, 2017, p. 79).

Por esse prisma o ser humano pode tanto ser o sujeito quanto o objeto de uma ação, numa dupla direção, por vezes paradoxal. Ou seja, Para Foucault (1984) o sujeito é sujeito, mas também pode ser assujeitado, de certa forma, por mecanismos sociais não explícitos, mas que carregam em si formas de repressão e constrangimento. Todavia, a partir disso as pessoas podem agir, se determinar, escolher sua existência.

Em primeiro lugar, creio, efetivamente, que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que se encontra em qualquer lugar. Eu sou muito cético e muito hostil para com esta concepção de sujeito. Penso, ao contrário, que o sujeito se constitui por meio das práticas de assujeitamento, ou de uma maneira mais autônoma, através das práticas de liberação, de liberdade, como na Antiguidade, desde (bem entendido!) de um certo número de regras, estilos, convenções que se encontra no meio cultural (FOUCAULT, 1984, p. 3).

Nesse sentido, os estudos foucaultianos sobre o cuidado de si se voltam a analisar as práticas de liberdade, considerando que não existe sociedade sem relações de poder. A oposição entre poder e liberdade é incessante, a resistência é parte desse conjunto de ações que permeiam a constituição humana. “[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995, p. 248). Para Gallo e Aspis (2011, p. 176), é preciso a reinvenção constante de si, a

resistência como processo de “insistir em existir de novo e de novo: re-existir”.

Assim, as práticas de liberdade têm relação com uma dimensão ética, em que a liberdade está no pensamento e na ação sobre si mesmo, como maneira de se constituir e de se conectar consigo mesmo, diante de uma ação de outrem, exercitando a liberdade por meio da resistência ao poder proveniente de uma relação/ação de poder do exterior para o interior de si mesmo. “Não digo que a ética seja o cuidado de si, mas que, na Antiguidade, a ética como prática racional da liberdade girou em torno desse imperativo fundamental: ‘cuida-te de ti mesmo’” (FOUCAULT, 2006a, p. 268). Desse modo, a ética tem na liberdade uma condição para que o sujeito pense sobre si mesmo, pois “a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 267).

No nosso entendimento, o que Foucault quer demonstrar como práticas de liberdade são as estreitas lacunas que podemos abrir, a partir do momento em que buscamos nos questionar sobre nós mesmos, sobre os modos como atuamos, como nos governamos e nos deixamos governar. “O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). Ou, ainda, um exercício de equilíbrio e conflito entre as técnicas de coerção (provenientes de outrem) – sejam elas disciplinares, sejam de controle, explícitas ou implícitas – e os meios pelos quais o eu se constrói e se modifica (técnicas do eu) (FOUCAULT, 1993).

É relevante destacar que Foucault (1993) refere-se às técnicas/práticas de si, que mencionamos anteriormente, caracterizadas pela cultura de si, e que encontram suporte na escola grega de filosofia, para a qual a finalidade não era a elaboração de um ensino ou teoria, mas a transformação do indivíduo para viver melhor, no sentido de saber conduzir-se a si próprio, sem perder o controle sobre si e sua tranquilidade de espírito. Existia naquele



período, o papel do mestre que auxiliava o discípulo a conduzir-se, para desenvolver sua autonomia, a fim de que sua presença de “mentor” não fosse mais necessária posteriormente. Maneira divergente daquela instituída mais tarde com o Cristianismo por meio da confissão. Ou seja, a finalidade temporária de um mestre como ouvinte e conselheiro era de conduzir o discípulo à sua própria maestria na condução de si mesmo.

O cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social. Não se trata de renunciar ao mundo e aos outros, mas de modular de outro modo esta relação com os outros pelo cuidado de si (GROS, 2006, p. 132).

Por esse ângulo, outro elemento a considerar é que o cuidado de si não se desassocia do cuidado do outro. Foucault (2010, p. 179) exemplifica, em uma passagem referente ao estoico Epicteto, “o cuidado de si é que por ele mesmo e a título de consequência, deve produzir, induzir as condutas pelas quais poderemos efetivamente cuidar dos outros. Começamos porém por cuidar dos outros e tudo estará perdido”. Outro apontamento de Foucault (2010, p. 186) refere-se à Alcibíades, nos tempos gregos, sobre o efeito que o cuidar de si causava na relação com a cidade (a pólis), “tratava-se de estar atento a si para poder ocupar-se, como convém, com os outros e com a cidade. Agora, é preciso ocupar-se consigo, para si mesmo, de maneira que a relação com os outros seja deduzida, implicada na relação que se estabelece de si para consigo”.

Tomando esses exemplos consideramos que Foucault ressalta o efeito que a ação de cuidar de si pode gerar, tanto na relação intrassubjetiva quanto na relação intersubjetiva, isto é, a capacidade de atentar-se/ou atentar a si mesmo, compreender-se, analisar-se está vinculada ao alcance e desdobramento da capacidade desse cuidado na relação com os outros. Uma espécie

de vínculo que se estabelece entre a capacidade de cuidar de si e cuidar do outro, num movimento contínuo de ação e interação, sem desconectar-se do ato de pensar sobre si. Essa perspectiva é ativada na explicação sobre conversão de si.

Foucault (2010, p.186) denomina essa conversão, de um núcleo central do cuidado de si, como uma espécie de trabalho sobre si mesmo:

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 a si.

Por meio da imagem de um pião, retratado por Festugière, o pensador discorre sobre a metáfora do movimento em torno de si mesmo; embora pareça imóvel está em atividade sobre si e involuntário ao que se passa no exterior. “O movimento a ser feito há de ser então o de retornar a esse centro de si para nele imobilizar-se, e imobilizar-se definitivamente” (FOUCAULT, 2010, p. 187).

Trazendo essa ideia para uma imaginável inspiração atual, a noção de conversão poderia ser orientada como ponto de conexão consigo mesmo. Para tal, haveria a necessidade de certa desconexão momentânea do mundo externo a nós, principalmente das conexões virtuais, permitindo uma conexão mais próxima com nosso mundo interno. Ou seja, seria importante considerar essencial a abertura de um espaço temporal (sejam minutos ou horas), para deliberar sobre si mesmo, em atividades mais introspectivas e aprazíveis, de maneira a permitir-nos uma parada na rotina diária, a fim de desligar-nos das atividades que exigem esforço mental ou físico e tiram a atenção do vínculo que precisamos manter conosco.

Há, nesse sentido, um aspecto que pode ser tomado como um movimento de condução estratégica sobre a biopolítica e a

favor do cuidado de si, a contraconduta. Na aula de 1º de março de 1978, do curso “Segurança, território e população”, Foucault chamou de contraconduta a

forma pela qual um indivíduo, um grupo ou uma população, se conduz sem obedecer àquele que conduz, mas também sem romper com a condução. Não se trata nem de dissidência nem de resistência; e, nem mesmo, de ser contra qualquer forma de condução (VEIGA-NETO; LOPES, 2016, p. 522).

Nesse aspecto, a contraconduta é uma maneira de saber como manter-se dentro de um sistema sem que, necessariamente, o sistema comande as ações de um sujeito, assujeitando-o. Tomamos essa noção como uma forma de cuidar de si no sentido de buscar o equilíbrio ajustando a posição, a fim de que as forças que estão fora do sujeito se anulem elas mesmas, sem interferir na sua estabilidade.

Para Candiotto (2010, p. 162), a contraconduta é um cuidado político, caracterizado pela relação entre o governo de si mesmo e o governo dos outros. “Na sua dimensão política, o cuidado de si está situado na relação de forças entre o eu e os outros; na efetivação das contracondutas, no sentido de não ser governado de uma determinada maneira, a partir de certos métodos, e em nome de agentes determinados.” Para o autor, a expressão *cuidado de si*, em Foucault, decorre do desdobramento da ideia de “governamentalidade”. Entendemos assim que o cuidado de si, por esse contexto político, tem relação com a consciência em assumir-se, governar-se e apropriar-se de uma ação de poder sobre as próprias escolhas, não deixando a condução da vida nas mãos de outrem.

Considerando todo conjunto integrado por Foucault sobre o cuidado de si em seus estudos aprofundados e as interpretações feitas por alguns especialistas, dentre eles Gallo, Veiga-Neto, Lopes, Candiotto, e sem o intuito de simplificar, mas de trazer

uma perspectiva que envolve alguns de seus desdobramentos, tentamos representar, na Figura 3 – Conceção do cuidado de si, um panorama geral acerca de sua concepção, tomando a teoria abordada neste capítulo como embasamento.

Figura 3 – Conceção do cuidado de si



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir de embasamento teórico.

Desse modo, tentaremos elucidar, com o auxílio da representação da Figura 3 e dos autores já nominados, parte das amarrações conceituais que giram em torno da concepção do cuidado de si e que nos fazem pensá-lo como possibilidade contributiva em nossa atuação docente, tomando-o como pensamento e saber. Partindo de sua origem, o preceito cuidado de si, conforme Foucault (2010, 1985), remete à perspectiva clássica dos gregos como princípio e finalidade. Isto é, tudo começa *pele* cuidado de si e termina *no* cuidado de si, pois este é um saber, uma inquietude consigo mesmo, uma orientação permanente que dura do início ao fim da vida. Por sua vez, as práticas/técnicas de si operam como meios para processar este saber, como procedimento contínuo para tornar o ser humano melhor.

Assim, havia toda uma cultura de si na Antiguidade – que iniciou com Sócrates e permeou a civilização grega, helenística e romana (estoicos, epicuristas, cínicos, entre outros) –, cujo

objetivo era levar à virtude e à felicidade a uma maneira de cuidar de si como arte da existência. Os sábios eram referência, mas qualquer um podia praticar o cuidado de si, no sentido de voltar-se a uma conversão a si, uma espécie de observação, reflexão e ação sobre si mesmo, desde que houvesse um movimento permanente de preocupações sobre si. Tais preocupações eram vistas pelo ângulo das muitas ocupações que cada um deveria ter consigo mesmo.

Tomado por outra perspectiva, esse movimento demonstra que, para acessar a si mesmo, às formas de agir e às próprias contradições, havia a necessidade de aplicação e atenção a si permanentemente. Os mestres, nesse aspecto, auxiliavam a orientação do caminho, para que o discípulo pudesse, posteriormente, agir por conta própria. Desse modo, a filosofia tinha como finalidade conduzir o ser humano à interrogação sobre si mesmo, ao ato de pensar sobre o próprio pensamento (espécie de metapensamento), tendo como prerrogativa a operacionalização do poder sobre si mesmo, o domínio e controle sobre as próprias ações e emoções. Isto é, outra via de condução de si mesmo, num processo que se opõe à busca de uma certeza absoluta e de uma verdade universal, pela perspectiva de uma ética que se estabelece na própria ação de subjetivação, na construção de si, por meio da atenção e ação voltadas sobre si mesmo.

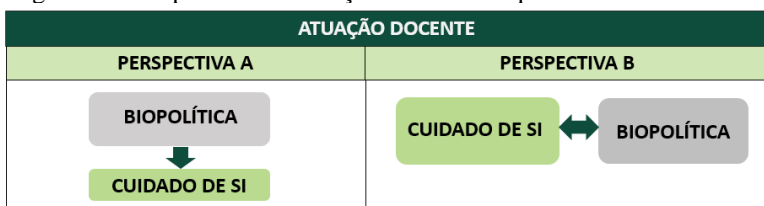
Nesse sentido, compreendemos que o cuidado de si, como um saber ou, ainda, um saber que orienta os caminhos, as escolhas e, assim, possui formas de se estabelecer na relação com os outros, pela abertura dada por práticas de liberdade, que permitem pequenas brechas para respirar novas possibilidades. Seja pela dupla via citada por Gallo (2017) – no vai e vem das forças de subjetivação e objetivação –, por meio da resistência, como potência que age em sentido contrário ao que se impõe, mas também como reexistência, como força de vida. Ou, também, pela contraconduta que para Veiga-Neto e Lopes (2016) está na estratégia, na inteligência de se conduzir e se manter em

um sistema, sem deixar que o controle externo determine as próprias ações. E que para Candiotto (2010) esse movimento tem a força de um cuidado de si político, sobre as deliberações de si.

Ressaltamos que a gama de conexões que permeia o conceito de cuidado de si, em toda sua abertura, dimensão e subdivisões – motivadas por ensinamentos dos filósofos clássicos –, consiste, hoje, em uma inspiração para pensarmos nossa atuação docente frente aos desafios que implicam nossas práticas, sem desconsiderar possibilidades, a partir de movimentos e reflexões que podem ser evocados para a construção de novos cenários, tendo em vista as necessidades e as urgências caracterizadas na contemporaneidade, principalmente as decorrentes da pandemia pelo Covid-19 e as que virão posteriormente. Conforme já mencionamos, o uso da palavra *atuação* traz implícito o sentido de cuidar, de atuar, de agir, de trabalhar em prol de nós mesmos para, assim, contribuirmos continuamente com os outros.

Assim, parece-nos que a compreensão sobre o cuidado de si, como um saber a ser contemplado em nossos estudos e práticas profissionais da docência, é, hoje, primordial para nos relacionarmos com os efeitos da biopolítica, sem que estes nos atinjam e comprometam nossa vida, a vida de nossos semelhantes e a vida planetária, conforme demonstramos na Figura 4 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e cuidado de si.

Figura 4 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e cuidado de si



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir da pesquisa empírica e da teoria.

A partir da Figura 4, apresentamos duas perspectivas sobre o tipo de movimento que podemos fazer em nossa atuação docente. Na *perspectiva A*, a hierarquia da biopolítica se sobre põe ao cuidado de si, conduzindo-nos, prioritariamente, por agentes externos a nós. Isto é, existem necessidades que precisam de suporte, por meio de políticas, que incidem sobre nossas práticas e nossa vida, por exemplo, vacinação, segurança, saúde, entre outras, imprescindíveis e fazem parte das atribuições do Estado para o desenvolvimento de nossas atividades. Porém, no momento em que essas políticas agregam controles explícitos e implícitos de desempenho sobre a população docente, por exemplo – adentrando no campo particular de nossa vida privada, a ponto de exercer domínio sobre os modos de nos conduzirmos e deliberarmos em nossa atuação –, o cuidado de si fica comprometido.

Por outro lado, na *perspectiva B*, embora a biopolítica exista, para garantir as condições para o exercício da docência e da nossa saúde (física, emocional, mental), ela está em paralelo, nem acima nem abaixo, nas mesmas condições em que exercemos a subjetivação e a objetivação, mas com as delimitações necessárias para garantir a nós, docentes, o controle de nossa vida. Ou seja, o saber cuidado de si permite a percepção para além do campo da subordinação, de modo a detectar as características que se apresentam e fazem parte do campo e da “capilarização” da biopolítica. Todavia, há a abertura, seja pela resistência, pela contraconduta, pela filosofia, ou por outras práticas, para que esse fluxo esteja em condições de ser pensado e equilibrado em nossa atuação docente. Portanto, entendemos que, diante do panorama atual, o cuidado de si é um dos saberes a ser integrado, a fim de que não sejamos reféns do domínio externo e da “enxurrada” de atribuições que excedem o controle e a deliberação sobre nosso próprio tempo. Não é possível trazer as mesmas práticas gregas à atualidade, mas o saber *cuidado de si* pode ser tomado como base crítica a tudo aquilo que nos é

imposto, e novas técnicas de si podem ser pensadas como possibilidades adaptáveis a esse momento.

Desse modo, apropriamo-nos do conjunto de ideias que foram sendo alinhavadas nesse caminhar e pensamos no cuidado de si como um saber de dimensão ética, que permite caracterizar um modo de conexão a si; uma espécie de movimento, que sustenta a nossa existência, por meio da responsabilidade que assumimos ao fazer as nossas escolhas e pelo pensar atento sobre o modo pelo qual deliberamos, mesmo frente às subjetivações e influências externas. Nesse aspecto, seria um cuidado de si na perspectiva de um sentido e não de um objetivo a atingir. Não entendemos esse cuidado de si como um movimento limpo, livre, fácil e certo. Também não tomamos a ideia de que *não* precisamos de um cuidado do Estado e/ou de outros; esses cuidados se complementam. Por isso, é preciso buscar novas práticas, novas técnicas de si que ajam sobre a relação que estabelecemos conosco, como líderes e não empreendedores de nós mesmos, enquanto vivemos e agimos, ou seja, sendo agentes em atuação docente neste mundo veloz e incerto.

Portanto, parece-nos que um cuidado de si por uma perspectiva apenas política não é suficiente. Foucault buscou inspiração, a partir da ética nos gregos e, sabiamente, atentou para outras dimensões (de ação, de prática, de espiritualidade, de filosofia). Infelizmente, partiu cedo, mas, felizmente, nos presenteou com um quebra-cabeça a ser desvendado. Da nossa parte, buscamos a ética pensando nos horizontes da educação na complexidade, vislumbrando que existem possibilidades que podem ser alinhavadas com outro saber: a autoética, a fim de trazer-nos um suporte mais contemporâneo e que se amplia na conexão entre dois importantes saberes.



## O saber *autoética*

Há muitos saberes com os quais nos envolvemos na qualidade de docentes; estamos permanentemente comprometidos, seja conosco ou com os discentes, dentro e/ou fora do ambiente acadêmico. Assim, somos aprendizes em um planeta que acolhe a vida de diferentes espécies; por isso, carregamos muitas incertezas que se agregam à nossa construção individual, política, econômica e social, e que também integram e alteram nossos modos de viver, de conhecer e de ser, gerando, de certa maneira, desafios, bem como motivações para pensarmos e buscarmos novos saberes, que visam a gerar contribuições e soluções em nossa atuação.

Dentre esses saberes, desafios e motivações, preocupamo-nos com a ética. Já discorremos acerca de uma de suas dimensões no subcapítulo anterior sobre o cuidado de si e, agora, dedicamos atenção à perspectiva de Morin, no que concerne à autoética como outro saber que pode contribuir para a docência, tendo em vista a urgência de retomarmos e revisarmos o tema da ética continuamente em nosso cotidiano. “Chegamos ao problema ético fundamental posto pelas nossas sociedades e que a política, reformista ou revolucionária, não quis tratar: podemos melhorar as relações entre os seres humanos, o que significa, ao mesmo tempo, o indivíduo, a sociedade e seus laços?” (MORIN, 2005a, p. 86).

Essa questão já contemplada no pensamento de Morin (2005b), há tempo, evidencia que o avanço científico e tecnológico, de certa maneira, não trouxe consigo, em paralelo, o avanço existencial e ético. Destaca que, desde Maquiavel, houve a cisão entre política e ética, decorrente da hierarquia da utilidade e da eficácia acima da moral. Assim, a crise de sentido na vida continua sendo, ainda hoje, motivo de reflexão sobre as relações e ações humanas, em um mundo incerto e complexo. Sublinhamos essas alertas do autor, ainda mais nesse novo estágio de desafios e de aprendizagens decorrentes da pandemia

pelo Covid-19. Precisamos urgentemente tentar retomar a ética e, em paralelo, compreendermos as diversidades e possibilidades entre economia, ciência, equidade, responsabilidade e solidariedade.

A economia comporta, claro, uma ética dos negócios, exigência de respeito aos contratos, mas obedece aos imperativos do lucro, o que leva à instrumentalização e à exploração de outros seres humanos. A ciência moderna alicerçou-se sobre a separação entre juízo de fato e juízo de valor, ou seja, entre de um lado, o conhecimento e, de outro, a ética. A ética do conhecimento pelo conhecimento à qual a ciência obedece não enxerga as graves consequências geradas pelas extraordinárias potências de morte e de manipulação suscitadas pelo progresso científico. O desenvolvimento técnico, inseparável do desenvolvimento científico e econômico, permitiu o hiperdesenvolvimento da racionalidade instrumental, que pode ser posta a serviço dos fins mais imorais. [...] Em todos os campos, o desenvolvimento das especializações e dos compartimentos burocráticos tendem a encerrar os indivíduos num domínio de competência parcial e fechado, de onde deriva a fragmentação e a diluição da responsabilidade e da solidariedade [...] (MORIN, 2005b, p. 25).

Morin (2005b, p.15) explica a necessidade de reconsiderar outras oportunidades para o avanço existencial e se refere à ética “para designar um ponto de vista supra ou meta-individual; ‘moral’ para situar-nos no nível da decisão e da ação dos indivíduos. Mas a moral individual depende, implícita ou explicitamente, de uma ética. Esta se resseca e esvazia sem as morais individuais”. O pensador defende que moral e ética são termos inseparáveis, e às vezes, recobrem-se; nesses casos podem ser usados indiferentemente. Por isso, ele enxerga a ética complexa como um metaponto de vista, que se debruça na reflexão sobre os princípios da moral.

Segundo Morin (2005b, p. 19), a ética “manifesta-se para nós, de maneira imperativa, como exigência moral” e nos provoca a refletir sobre a exigência de uma ética que é vivida subjetivamente, procedente de uma realidade não objetiva, articulada a um movimento que congrega aspectos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, cuja necessidade está em regenerar o circuito de religação indivíduo/sociedade/espécie e não apenas poder e política.

Nessa dialógica, os antagonismos *não* podem ser desprezados, pois compõem fenômenos complexos, fazem parte do todo e também de nós mesmos. Isso nos leva a discutir possibilidades de renovação para a prática docente, quando esta se encontra influenciada por um sistema educacional que, conforme Morin (2005b, p. 170), “está baseado na separação dos saberes, das disciplinas, das ciências; produz mentes incapazes de conectar os conhecimentos, de reconhecer os problemas globais e fundamentais e de apropriar-se dos desafios da complexidade”.

A questão que é posta diz respeito à necessidade de religação. Por isso, dando sequência aos aspectos da ética, retomamos dois pontos. O primeiro, em que Morin (2001) inquieta-se com a perspectiva ética em sua aproximação com a educação e reflete sobre os sete saberes<sup>17</sup> que ele considera fundamentais para os processos educativos, conforme já mencionado anteriormente, afirmando que estes deveriam ser discutidos em todos os contextos e em todas as sociedades e culturas. Tais saberes sustentam caminhos que visam a levar os docentes a (re)formularem e compreenderem seu papel face às constantes inovações planetárias e são indispensáveis para a educação; dentre esses saberes, está o sétimo saber que compõe

---

<sup>17</sup> Os sete saberes: i) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; ii) os princípios do conhecimento pertinente; iii) o ensino da condição humana; iv) o ensino da identidade terrena; v) o enfrentamento das incertezas; vi) o ensino da compreensão; vii) a ética do gênero humano (MORIN, 2001).

esse conjunto e refere-se à ética do gênero humano, de onde surge nossa consciência.

O segundo ponto diz respeito ao destaque que Morin (1969) fez sobre a necessidade de criar uma política para a vida e não uma vida para a política. Espósito (2010) menciona que a biopolítica, ou a antropolítica pela ótica de Morin, faz menção a uma espécie de política multidimensional do ser humano, que seria o ponto de união entre aspectos políticos de sobrevivência mínima e aspectos filosóficos, relativos ao sentido da vida, a antropolítica. A antropolítica<sup>18</sup> envolve as três dimensões indivíduo/sociedade/espécie. Essa seria a base para ensinar a ética do futuro, tendo a consciência de que somos complexos e a um só tempo: indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie.

É um saber alusivo a assumir a condição humana na complexidade, entendendo a ligação ao Planeta e ao Universo também. Morin (2011a) recomenda compreender o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Tento por base esses argumentos, de forma reflexiva, o docente pode repensar sua própria ética, como um saber capaz de dar novo sentido à docência. Nesse aspecto, o autor alerta para o sentido e a compreensão da ética como contexto, para refletir sobre os desdobramentos da moral; destaca, ainda, que é necessário haver atenção à subjetividade ética.

Para isso, temos dois possíveis caminhos, ou nos acomodamos a uma realidade antiética, que vai nos causar a asfixia moral, ou provocamos a revolução ética, constituindo assim o que ele nomeia de autoética. Ou seja, a complexidade humana pode ser compreendida na associação ao seu conjunto de

---

<sup>18</sup> Sublinhamos que Morin não usa o termo *antropolítica* no sentido de considerar apenas os seres humanos, desconsiderando outras espécies. Ele contempla todos os seres, o Planeta Terra, os planetas e o Universo (cosmos) de modo geral. Aqui estamos apenas tratando da condição da ética, ou seja, da ética relativa ao ser humano (antropolítica).

elementos constituintes “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2001, p. 55).

Para compreender a autoética, é necessário trazer a concepção de *sujeito* a partir da perspectiva de Morin – visto que esta, de certo modo, não é exatamente aquela de Foucault –, que trabalha mais especificamente em nível das subjetividades. Ao tratar do sujeito, Morin traz a complexidade ao debate; para ele o sujeito integra diferentes partes (biológicas, físicas, psíquicas, culturais, sociais, etc.), algumas já constituídas e outras em constante (res)significação. Assim, Morin (2003) vai buscar as origens biológicas da vida em sua dupla via: como seres vivos que aparecem e desaparecem continuamente e pela reprodução que propaga o mesmo modelo no tempo. Também se refere aos aspectos da vida: generativo (relativo à espécie) e fenomenal (relativo ao indivíduo). “A noção de sujeito é, portanto, primeira e fundamentalmente biológica” (MORIN, 1980, p. 254).

Além disso, o pensador considera o paradoxo da vida macroscópica e microscópica e desenvolve seu pensamento até demonstrar como a cibernética pode conceber a ideia de retroação e de regulação, relacionadas a movimentos tanto internos quanto externos aos seres por meio da auto-organização, “um efeito retroagindo sobre a causa e tornando-se causal, e com a ideia de regulação, portanto de um efeito externo aos objetos, por conseguinte aos seres” (MORIN, 2003, p. 312). Importante é salientar que a auto-organização para Morin (1996a) significa autonomia, mas essa autonomia diverge daquela noção antiga de liberdade, que se desligava das contingências físicas. Ao contrário, para ter autonomia há necessidade de um sistema auto-organizador, ou seja, a autonomia interna depende, em parte, da relação com a extração da energia externa, uma espécie de dependência do exterior para gerar energia interna.

Castoriadis (1999) explica esse sujeito complexo identificando, de imediato, a questão dos problemas da complexidade e da subjetividade.<sup>19</sup> Primeiro, ele esclarece que o sujeito não é a substância, mas um projeto. Além disso, esse sujeito é um ser humano, biológico, físico, genético, possui uma psique, tem inquietações, questionamentos, bem como a capacidade de receber, produzir e (re)encontrar sentidos.

Dizer que a subjetividade é uma possibilidade do homem o que a questão do sujeito é a questão do ser humano nos situa imediatamente diante de uma extraordinária constelação, uma estranha totalidade ou composição que, no entanto, não é simples justaposição de um corpo, portanto de uma dimensão biológica e física, no sentido de algo que pertence a um universo que está longe de esgotar; mas também de alguma coisa que não é simplesmente um corpo, mas um indivíduo socialmente definido – os bípedes que encontro são os bípedes falantes, e esta palavra carrega uma sociabilidade e uma historicidade muitas vezes milenares –, e com isso o sujeito perde o centro, foge do que parecia ser (CASTORIADIS, 1999, p. 35).

No que diz respeito a essa ideia de sujeito, Morin (1996a, p. 58) explicita que nosso estado de sujeito “é viver na incerteza e no risco”. Ou seja, nossa condição de sujeito é intensamente

---

<sup>19</sup> Para Castoriadis (1999, p. 35), “subjetividade é a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo”. Ele também chama a instância subjetiva de *para si*. Explica que em Morin a instância subjetiva (*si*) pode ser vista em seis níveis: ser vivo como célula, o psíquico, o indivíduo social, o sujeito humano, a sociedade de modo geral, a sociedade reflexiva. O texto em questão faz parte de textos do livro: *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*, o qual teve origem em 1997, a partir de discussões sobre o atraso paradigmático das ciências humanas em relação às ciências físicas e biológicas e o alcance da obra de Morin. Os organizadores Alfredo Pena-Veja e Elimar Pinheiro do Nascimento, embora com visões distintas, consideram fundamental a reforma do pensamento e a integração do ser humano ao conhecimento.

controversa e manifesta-se de modo paradoxal. “Sem dúvida, a noção de sujeito não é evidente: Onde se encontra esse sujeito? O que é? Em que se baseia? É uma aparência ilusória ou uma realidade fundamental?” (1996a, p. 45). O autor explica que o paradigma da disjunção está enraizado culturalmente em nós e foi expresso por Descartes, na perspectiva de dois mundos: dos objetos (relevante ao conhecimento científico, objetivo) e outro ao mundo reflexivo: dos sujeitos. Este último, na concepção moderna, deveria ser eliminado; essa ciência que “excluiu sempre o observador de sua observação, e o pensador, o que o constrói conceitos, de sua concepção, como se fosse praticamente inexistente ou se encontrasse na sede da verdade suprema e absoluta” (1996a, p. 46).

Porém, Morin (1996a, p. 46) aponta que, diante dessa negação da existência do ser e da necessidade de (re)tomar o pensar e o pensamento do ser, o conhecimento e o conhecimento do ser, alguns autores suscitam a ideia do sujeito e o trazem à discussão. “Não obstante, houve alguns retornos dos sujeitos, retornos, às vezes tardios, como em Foucault e em Barthes, coincidindo com um retorno do Eros e um retorno da literatura. Mas é ali que, em filosofia, o sujeito se encontra novamente problematizado”.

O sujeito, na visão *moriniana* de complexidade, é aquele capaz de se auto-organizar e de estabelecer relações com o outro, transformando-se continuamente. É essa relação de alteridade que ele encontra a autotranscendência, superando-se, interferindo e modificando o seu meio numa *auto-eco-organização* a partir de sua dimensão ética, que não é imposta cultural ou universalmente a cada indivíduo, mas reflete as suas escolhas, percepções, valores e ideais (PETRAGLIA, 2000, p. 15).

Nesse sentido, o sujeito, mesmo diante de concepções até contraditórias, ressurge, após longo período de exclusão da ciência. Ainda hoje, sentimos os efeitos do paradigma da

modernidade, que trouxe avanços a determinados campos da ciência, mas que, por outro lado, precisam ser repensados e religados, pois “nós, humanos, dotados de consciência, de linguagem e de cultura, somos indivíduos-sujeitos computantes-cogitantes capazes de decisão, de escolha, de estratégia, de liberdade, de invenção, de criação, mas sem deixar de ser animais, sem deixar de ser seres-máquinas” (MORIN, 2003, p. 326). Assim, Morin esclarece que, mesmo que a ideia de sujeito nos remeta ao ser vivo mais arcaico, ela não se simplifica a ele. Somos sujeitos e nos constituímos em um conjunto de relações.

A ideia de um sujeito origina-se, portanto, no ser vivo mais arcaico, mas não se reduz a ele. Desenvolve-se com a animalidade, com a afetividade e, no homem, aparece esta novidade extraordinária: o sujeito consciente. Mas, mesmo no homem, há uma realidade ‘sujeito’, inconsciente, orgânica, que se manifesta na e pela distinção imunológica que nosso organismo faz entre o si e o não-si (MORIN, 2003, p. 326-327).

Diante desses embasamentos, a autoética é reconhecida como a ética da autorreligação, destinada a lutar com as contradições do fechamento egocêntrico e da abertura altruísta. Apresenta-se como uma qualidade subjetiva, uma forma individualizada de pensar e agir que repensa as influências ético-tradicionais. O que significa dizer que “todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação coma espécie humana [...]” (MORIN, 2005b, p. 21) e, também, a clareza da religação da ética à Educação. Ou seja, “todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a possibilidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo” (2005b, p. 21).

Essas considerações desafiadoras ganham densidade epistemológica, quando Morin trata da construção do sujeito do



conhecimento. Numa sociedade que carece de fundamentos éticos – iludida por políticas baseadas em interesses particulares e perplexa pela incapacidade do sujeito de lidar com sua própria intolerância e descuido com o ambiente que o cerca –, a teoria da complexidade traz possíveis horizontes para práxis reflexivas, que nos desacomodam das visões tradicionais, de modo que a autoética agrega um saber que pode nutrir nossa atuação docente, diante dessas emergências globais.

Em primeiro lugar, a autoética depende do desapego a alguns fatores já incutidos em nossa mente. Nesse aspecto, a autoética requer a perda da certeza absoluta, o enfraquecimento da ideia de bem ou mal, a consciência sobre as contradições e incertezas éticas, a ideia de que ciência, economia, políticas e artes possuem finalidades distintas, bem como o entendimento sobre a impossibilidade de decidirmos sobre fins da História humana, devido à limitação do conhecer e às incertezas (MORIN, 2005b. p. 91). Em segundo lugar, é preciso compreender a relação existente na ética, quando tratada como exigência moral. Ou seja, para Morin (2005b) o seu imperativo tem origem em três fontes interligadas: uma fonte interior, própria do indivíduo, que sente em si mesmo a imposição de um dever; uma fonte exterior que se refere à cultura, às crenças, às normas da comunidade; e uma fonte anterior, herdada geneticamente. Essas fontes que podem ser distinguidas, mas não isoladas, dizem respeito à tríade indissociável: indivíduo-sociedade-espécie.

Aqui Morin (2005b, p.19) traz uma noção posterior àquela mencionada anteriormente sobre sujeito, “eu me refiro à concepção de sujeito, elaborada por mim, que vale para todo ser vivo. Ser sujeito é se auto-afirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo”. O autor vale-se dessa compreensão para explicar que essa autoafirmação congrega dois princípios que caracterizam o sujeito: um princípio de exclusão e outro princípio de inclusão.

O princípio de exclusão tem relação com a singularidade e expressão do eu, é fonte do ego, do egoísmo, a necessidade vital. Por outro lado, antagonicamente, o princípio de inclusão permite incluir o outro e transformá-lo em nós; é um princípio instintivo, relativo ao sentido biológico e sociológico. “Assim tudo acontece como se cada indivíduo-sujeito comportasse um duplo *software*, um comandando o ‘para si’ e o outro comandando o ‘para nós’ ou ‘para outro’; um comandando o egoísmo e outro comandando o altruísmo” (MORIN, 2005b, p. 20).

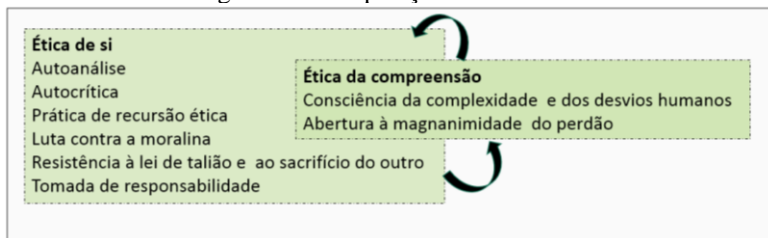
Para compreender a autoética nessa perspectiva, é preciso considerar essas características apontadas por Morin, demonstrando que transitamos entre as necessidades individuais, biológicas e sociais, entre egoísmo e altruísmo. Todavia, sem certo nível de autonomia individual não há autonomia ética, é necessária a autoética, no sentido de consciência e decisão pessoal.

A auto-ética, ainda que privada de um fundamento exterior, alimenta-se de fontes vivas (psicoafetivas, antropológicas, sociológicas, culturais). O sujeito sente a vitalidade do princípio altruísta de inclusão e o apelo à solidariedade em relação aos seus, à comunidade, além de diversas formas de dever. Obedece-lhe muitas vezes sem reflexão. Mas, se adquiriu uma certa autonomia de espírito, analisará e decidirá. A autonomia ética é frágil e difícil a partir do momento em que o indivíduo experimenta mais o mal-estar ou a angústia das incertezas éticas que a plenitude da responsabilidade (MORIN, 2005b, p. 92).

Nesse contexto, um olhar diferenciado se estabelece, quando Morin se debruça a desvendar as particularidades implícitas em nossa psique. Ou seja, há um ingrediente de barbárie interior, que precisa ser superado por meio da autoética como resistência e cultura psíquica, difícil, mas necessária. “A auto-ética é, antes de tudo, uma ética de si para si que desemboca

naturalmente numa ética para o outro” (MORIN, 2005b, p. 93). Essa prospectiva indica o trabalho interior a ser realizado, primeiramente sobre si mesmo, para que haja como consequência natural uma afluência em direção ao outro. Para melhor compreensão, apresentamos elementos pertencentes à autoética, na Figura 5 – Composição da autoética.

Figura 5 – Composição da autoética



Fonte: Elaborada pelos autores, adaptada do Quadro da autoética (MORIN, 2005b, p. 93).

Por meio da Figura 5, intentamos demonstrar a integração da autoética na relação que se estabelece por meio da ética de si e da ética da compreensão. A ética de si trabalha os aspectos pertinentes ao interior de si, enquanto a ética da compreensão se volta ao altruísmo e à necessidade de compreensão dos outros. Morin demonstra uma ética conectada e integrada ao que ele mencionou sobre a combinação entre egoísmo e altruísmo. A autoética é construída na inter-relação entre o pensar bem com o pensar-se bem, assim, cabe a ideia de recursividade como o retorno do sujeito a si mesmo (para si), a fim de se objetivar, no sentido de se analisar, de se compreender e de se corrigir (MORIN, 2005b).

Com aproximações mais contemporâneas, o autor comenta sobre a autoanálise e se refere à primazia que se dá a terceiros, para buscarmos o autoconhecimento e tratarmos dos nossos problemas. Indica que não se opõe aos métodos da psiquiatria e psicologia, por exemplo, uma vez que o outro é importante para

o conhecimento sobre nós mesmos, mas ressalta que os métodos poderiam se combinar com a autoanálise. Nesse ponto, o pensador alerta que falta-nos o exercício da auto-observação, aspecto que “suscita uma nova consciência de si que nos permite nos descentrar em relação a nós mesmos, logo de reconhecer o nosso egocentrismo e de medir o grau das nossas carências, lacunas, fraquezas” (MORIN, 2005b, p. 94).

Este trabalho do sujeito observador de si mesmo tem relação com a introspecção (autoanálise e autocrítica), com a elaboração de um metaponto de vista, um trabalho de reflexividade. Por meio da autoanálise, complementada pela análise de outra pessoa, avançaríamos em direção ao aprimoramento pessoal. “A autoanálise é uma exigência primordial da cultura psíquica; deveria ser ensinada desde o começo do Ensino Fundamental, para se tornar uma prática tão costumeira quanto a cultura física” (MORIN, 2005b, p. 95). Todavia, a autoanálise carrega algumas armadilhas, dentre elas a tendência às carências que nos fazem severos com os erros dos outros e indulgentes com os nossos, a tendência à autojustificação, bem como ao ressentimento injusto (SÊNECA *apud* MORIN, 2005b).

Concomitantemente à autoanálise, é necessário ocorrer a autocrítica para descaracterizar a ilusão egocêntrica, auxiliar o reconhecimento de nossas carências, de nossos erros, pois temos a tendência à autojustificação, que nos legitima e promove. Morin (2005b) entende a autocrítica como uma espécie de higiene existencial e a relaciona com a cultura psíquica, no sentido de termos a ciência de não julgar os outros devido à nossa pretensão ao absolutismo intelectual e moral. Também se refere a tentar o diálogo entre nossas múltiplas personalidades, nossos mitos e ideias para não sermos dominados por eles, instrui a de desconfiar de nossas percepções.

Assim, a cultura psíquica agrega a prática da recursão, a oposição à moralina – ou seja, à simplificação do outro apenas aos aspectos negativos. Morin menciona Nietzsche para

demonstrar a moralina como a condenação de outrem, com base em critérios superficiais de moralidade, ou, ainda, à ideia do erro alheio como falta moral, o que remete à polêmica e à estrutura mental do sacrifício do outro (lei de talião).

Desse modo, a recursão ética é a junção da autoanálise, da autocrítica e da cultura psíquica, cujo objetivo “consiste em avaliar as nossas avaliações, julgar os nossos julgamentos, criticar as nossas críticas” (MORIN, 2005b, p. 97). É uma prática de compreensão/explicação que visa a reduzir a nossa tendência a culpar os outros. Por fim, a tomada da responsabilidade está atrelada à autonomia, ao sentimento de responsabilidade por nossa vida, por assumir a condução do nosso caminho, bem como em relação aos outros. A autoética, em síntese e sem querer simplificar, reverbera como a consciência sobre nossa complexidade humana.

Assim, a ética de si se estabelece como vínculo à ética da compreensão. Considerando essa inter-relação entre o si e o outro, que se estabelece via compreensão, Morin (2005b) atenta para o reconhecimento da incompreensão.

A incompreensão impera nas relações entre os seres humanos. Faz estragos nas famílias, no trabalho, na vida profissional, nas relações entre os indivíduos, povos, religiões. Cotidiana, onipresente, planetária, gera os mal-entendidos, provoca o desprezo e o ódio, suscita a violência e sempre anda ao lado das guerras. Com frequência, na origem dos fanatismos, dos dogmatismos, das imprecações, dos ataques de fúria, há incompreensão de si e dos outros (MORIN, 2005b, p. 109).

A origem de muitos desentendimentos está na incompreensão, inclusive de si mesmo. A multiplicação das comunicações, das traduções e dos conhecimentos não a eliminou, o egocentrismo foi responsável pelo estímulo às incompreensões. A incompreensão gera violência e impede o reconhecimento das qualidades alheias. Para sair dessa zona de

falta de reconhecimento da alteridade e da autonomia do outro, Morin (2005b) argumenta que compreensão requer disposição subjetiva e vontade, para aprender a compreender. Ou seja, há dois tipos de compreensão, a objetiva e a subjetiva. A objetiva refere-se à explicação, à análise e articulação de dados e informações sobre o contexto e o comportamento. A subjetiva é o reconhecimento do pertencimento à coletividade, o sentimento que advém do amor, da empatia – o pensador comenta que a arte facilita esse acesso, ao assistirmos a um filme, por exemplo, compreendemos um personagem em sua completude, tanto no contexto quanto em seus aspectos negativos e positivos.

Morin (2005b) vai mais além, expõe a compreensão complexa. Esta é multidimensional e incorpora a explicação e a compreensão objetiva e subjetiva, bem como os múltiplos aspectos constituintes de uma pessoa, pois capta o contexto, os aspectos singulares e globais. Não reduz ou simplifica o outro a um único elemento. Porém, ressaltamos que para haver compreensão há necessidade de conexão entre o autoexame e a autocrítica e o reconhecimento dos próprios desajustes, para que ocorra a compreensão do outro. A compreensão complexa envolve a relação entre o que se passa conosco e o que se passa com o outro, essa integração, na concepção moriniana, diz respeito à sabedoria.

Se o mal que sofremos e fazemos sofrer reside na incompreensão do outro, na autojustificação, na mentira a si próprio (*self deception*), então o caminho da ética – e é aí que introduzirei a sabedoria – reside no esforço da compreensão e não da condenação, no auto-exame que comporta a autocrítica e que se esforça em reconhecer a mentira para si próprio (MORIN, 1998b, p. 67).

Assim, é preciso haver a disposição à quebra de paradigmas que, de certo modo, comprometem a compreensão. Morin (2001) trata dessa questão, quando aborda a “cegueira” do

conhecimento. O que ocorre também é que o princípio de redução implica reduzir “um todo complexo a um dos seus componentes, que tira do contexto, produz a incompreensão de tudo aquilo que é global e fundamental”. E, aliado ao princípio de disjunção, impede “a concepção dos vínculos e da solidariedade entre os elementos de uma realidade complexa” (MORIN, 2005b, p. 117). Novamente, o paradigma da simplificação corrobora a dificuldade de compreensão, pois fragmenta, diminui e se volta a apenas um aspecto, desconstituindo o multidimensional.

Segundo Morin (2005b), para compreender é preciso reconhecer que sempre haverá algo incompreensível; menciona também alguns aspectos que intensificam a falta de compreensão, dentre eles a indiferença ao sofrimento alheio, a incompreensão de outras culturas, os mitos, a cegueira do egocentrismo, as falhas na comunicação – “todo conhecimento é interpretação (tradução, reconstrução) depende das percepções, teorias, ideologias, [...]” (2005b, p. 118). O que intentamos salientar é que a compreensão, além de ser um processo de aprendizagem, é uma prática, uma necessidade que advém de vários fatores e que se justifica em um trabalho contínuo de cultura psíquica, de autoética.

Desse modo, a compreensão interliga-se também à capacidade de perdoar, pois perdoar pressupõe a compreensão e a recusa da vingança, conforme ressalta Morin (2005b, p. 127):

Trata-se de um ato individual enquanto clemência, com frequência é um ato político. Ato de caridade, no sentido original do termo caritas, ato de bondade e de generosidade [...] [o perdão também é] uma aposta, um desafio ético; uma aposta na regeneração daquele que fraquejou ou falhou; é uma aposta na possibilidade de transformação e de conversão para o bem daquele que cometeu o mal. Pois o ser humano não é imutável: pode evoluir para melhor ou para pior.

Por conseguinte, no contexto da autoética, a autoanálise considera a compreensão de si e do outro, o perdão de si e do outro, como resistência à crueldade e à barbárie interior, considerando a ética no sentido de sua aplicação. “Nossas atitudes devem ser amorosas, o que implica cuidado que temos com a vida em suas diversas dimensões: com nosso corpo e nosso espírito, com o planeta e com o outro” (PETRAGLIA, 2000, p. 15).

Considerando a autoética e sua inter-relação com a compreensão, outro ponto emerge dessas interações, relacionado à arte de viver. Aqui, Morin (2005b, p.134) retoma o aspecto da sabedoria da tradição clássica. “Não se deveria voltar à ideia de sabedoria, herdada do pensamento antigo e esquecida nos tempos modernos?” O pensador evidencia o vazio existencial provocado pela falta de sabedoria, no mal-estar interior provocado pelo esvaziamento das atividades que se relacionam ao bem-estar, em prol do crescimento material, do ativismo, do lazer confundido apenas com divertimento, “do desejo de reencontrar a alma, curá-la de um mal profundo, colocar em harmonia o espírito e o corpo [...]” (p. 134). Destaca ainda a separação da visão do ser humano apenas pelo aspecto racional, mesmo que pesquisas atuais demonstrem que as atividades racionais da mente também são acompanhadas de afetividade.

Ou seja, a inspiração à sabedoria, baseada nos sábios do período clássico, não é apenas aquela de buscar a reta razão, eliminando as paixões. Para Morin (2008b, p. 57), a racionalidade é um instrumento a serviço do ser humano e não um fim “ser racional não seria, então, compreender os limites da racionalidade e o mistério do mundo? A racionalidade é uma ferramenta maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano”. Por isso, segundo ele (2005b, p.135), “precisamos de inteligência racional, mas também de afetividade, simpatia, compaixão”.

Desse modo, a arte de viver encontra-se na dialógica entre razão e paixão. Para Morin (2005b), a sabedoria está na poesia de



viver, o que faz assumir nossa condição humana de *homo complexus* (racionais, dementes, lúdicos, mitológicos, poéticos). Nesse sentido, as dimensões *homo sapiens-demens*, isto é, a junção da racionalidade e do delírio contribui uma com a outra. A racionalidade auxilia a detectar a cegueira, o erro e a ilusão presentes na paixão. A paixão, por outro lado, humaniza a razão.

Na concepção moriniana, essa dialógica é uma arte existencial delicada e difícil. “O estado poético contém as qualidades da vida, entre as quais a qualidade estética, que ele pode experimentar pelo deslumbramento diante de um espetáculo da natureza, um pôr-do-sol, o vôo de uma libélula, diante de um olhar, de um rosto de uma obra de arte...” (MORIN, 2005b, p. 138). Compreendemos essa dialógica como uma dança, um movimento que vai se estabelecendo, se aprimorando na relação que vivemos conosco e com os outros, na relação entre razão e paixão, na relação com a experiência pessoal e alheia.

Nesse aspecto, Morin (2005b, p. 140) alerta para o desperdício da experiência que existe de uma geração à outra, “o esquecimento é cada vez mais devastador de uma civilização obcecada pelo presente”. Adverte também para o nível pessoal.

Em nível individual, a carência da auto-ética leva à negligência em relação à experiência vivida. Aquele que esquece a causa dos seus fracassos está condenado a repeti-los. Aquele que esquece a lição da humilhação sofrida não hesitará em humilhar (MORIN, 2005b, p. 140).

De modo geral, Morin (2005b, p. 139) destaca, ainda, o *saber amar*, na condição de que o amor concentra todas as virtudes da poesia. Essas virtudes contemplam “comunhão, deslumbramento, fervor, êxtase; faz-nos experimentar a não-separação, o sagrado, a adoração por um ser mortal, exposto ao tempo, frágil”. O amor faz parte da nossa complexidade e da nossa humanidade. “A sabedoria do espírito cultiva, alimenta e desenvolve a compreensão do outro. Se praticarmos a dupla

compreensão (de si e do outro), podemos então começar a viver sem desprezo, sem ódio e sem a necessidade obsessiva de autojustificação” (p. 141).

Em síntese, Morin (2005b, p. 141) comenta que a sabedoria no contexto que ele expõe não é a mesma de Aristóteles, do meio-termo, da justa medida “mas o diálogo dos contrários em circuito”. Dela se desdobra uma arte nas condições contemporâneas e, por isso, requer uma reforma da vida. Nesse sentido de reforma, compreendemos que a autoética (juntamente com o cuidado de si) é um saber possível na atuação docente, um início (mesmo que ínfimo) de uma caminhada, para a construção de uma mudança existencial inspirada em horizontes da complexidade.

Sendo assim, registramos alguns apontamentos, no intuito de congregarmos a concepção de autoética de Morin, ao sentido que interpretamos, apreendemos e traduzimos, a fim de trabalhar aspectos de religação dos saberes no capítulo posterior. Dessa maneira, entendemos que, devido às nossas carências psíquicas e ao modo como o desenvolvimento da sociedade e das ciências foi se estabelecendo, deixamos de atender às imprescindibilidades éticas da existência, de modo que a autoética se apresenta como uma necessidade para as relações humanas e planetárias.

Morin (2005b, p. 142) sintetiza a autoética em dois mandamentos: “– disciplinar o egocentrismo; – desenvolver o altruísmo”. Segundo ele, mesmo que isso remeta ao preceito mais banal da moral, também permite situar conceitualmente a origem do princípio de exclusão e inclusão. Acrescento um enfoque, embora o aspecto disciplinar traga a ideia de um imperativo sobre si mesmo, que, em paralelo, traz a contribuição sobre a atenção dedicada a si mesmo. Isto é, existem em nós certas necessidades e desejos intrínsecos que podem estar disfarçados e desencadeados por falsas ilusões, desculpas, autojustificações, as quais somente um olhar atento, cuidadoso, afetuoso, sem a intenção de julgamento pessoal e culpabilidade, é capaz de detectar. Por essa ótica, é pela atenção dedicada a nos

comprendermos e melhorarmos, que poderemos estender e ampliar o olhar ao outro, ao desenvolvimento do altruísmo.

Na essência da ação, a autoética é um ato de religação, pois conjuga o indivíduo à sua responsabilidade e conecta esses dois aspectos à coletividade e à solidariedade, que são anteriores às próprias individualidades, cuja origem é “nossa condição social, biológica, física e cósmica”. Ainda nesse sentido, Morin destaca que o “pensamento complexo estabelece a religação cognitiva; abre uma via indo e vindo da religação cognitiva à religação ética” (MORIN, 2005b, p. 142).

Considerando, pois, o conjunto de sentido constituído, a partir da concepção de autoética, conforme a perspectiva moriniana, já apresentado na Figura 5, e “diluído” durante o texto, compreendemos a autoética como a integração do sujeito em seus elementos individuais, da espécie e sociais. Isso quer dizer que, através dessa noção de sujeito, somos parte *uno* e parte *múltiplos*, constituídos na relação que se estabelece entre nossas próprias características individuais (genéticas, biológicas, físicas, emocionais, mentais) com aquelas provenientes da relação com os outros e com o meio. A autonomia nesse sentido se estabelece na troca de energia com o exterior, ou seja, a partir do momento que estabelecemos relações e trocamos energia com o outro e com o meio é que somos capazes de deliberar sobre nós mesmos e tomamos a liberdade em fazer nossas próprias análises e escolhas. Existe aqui o paradoxo entre autonomia e liberdade, os contrários circulam e permitem possibilidades complexas.

Assim, a relação entre egoísmo e altruísmo é permeada pela necessidade de conhecimento próprio, de autoanálise, de autocrítica, de responsabilidade, de compreensão de si mesmo, bem como de conhecimento e de compreensão do outro que, de certo modo, ocorre a partir do conhecimento e da compreensão de si mesmo. Isto é, se tivermos a prática de refletir acerca de nós mesmos, de nossas ilusões, de nossas falhas, por meio de um olhar amoroso, de não julgamento ou de culpa, mas de responsabilidade,

saberemos lidar com os desafios concernentes à compreensão do outro, o enxergaremos como uma extensão de nós mesmos, com dificuldades, falhas, necessidades, razão e paixão.

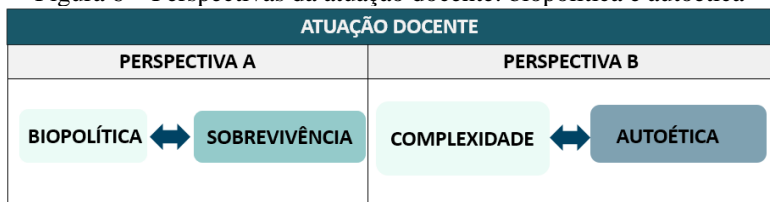
Essa via da autoética, como um olhar ampliado sobre nós mesmos, contribui para a expansão da capacidade de perdoar como aprendizagem e processo, e como possibilidade de retornarmos à autoanálise e autocrítica e a elas retomarmos, seguindo para novos estágios em nossa caminhada moral. Percebemos a presença implícita dos sete princípios sistêmicos da complexidade, que integram a autoética, na religação do conhecimento particular e social; na projeção hologramática de si no outro e vive-versa; na retroatividade da ação/interação consigo e com o outro; na recursividade circular/espiral que permite retornar e avançar inúmeras vezes; na autonomia/dependência; na construção dialógica, na presença do sujeito como integrante do conhecimento.

Desse modo, é possível identificar a complexidade envolvendo a autoética, e a autoética envolvendo a complexidade, na composição do complexo. O que equivale a perceber o quanto a compreensão, em sentido objetivo, leva à compreensão subjetiva, por meio da prática e da experiência, permitindo ampliar os sentidos, no momento em que ambas se mesclam e se apresentam como compreensão complexa. Essas contribuições não se fecham; ao contrário, elevam a capacidade da abertura para que a compreensão humana seja revisada, refletida e vivida.

Por fim, queremos abordar um último ponto sobre a perspectiva da atuação docente. Considerando a autoética na relação que se estabelece com a biopolítica. Na Figura 6 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e autoética, retomamos os elementos já considerados na relação cuidado de si e biopolítica (Figura 5), porém, aqui, de outro modo. Segundo Morin (1969), pela perspectiva A, a biopolítica restringe-se às questões de sobrevivência, de tal maneira que há uma diminuição

do humano à tendência economicista e produtivista; em consequência articula-se uma política mínima de sobrevivência articulada pela fragmentação de conhecimentos que não leva em conta a dimensão filosófica sobre o sentido da existência, congregando outros saberes.

Figura 6 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e autoética



Fonte: Elaborada pelos autores, a partir das problematizações teóricas.

A partir desse contexto, trazido em muitas de suas obras e contemplado, teoricamente, durante o processo de escrita deste livro, entendemos que Morin amplia suas percepções sobre a necessidade de uma perspectiva da complexidade, a fim de compreender o conjunto que constitui a vida, não só pelo viés político e econômico, “a concorrência internacional alimenta doravante uma aceleração à qual são sacrificadas a convivialidade, as possibilidades de reforma, e que nos conduz, se não houver desaceleração rumo a... Explosão? Desintegração? Mutação?” (MORIN; KERN, 2005, p. 67).

Desse modo, a biopolítica necessita ceder lugar a uma visão sistêmica da vida, ampliada pela complexidade, conforme a perspectiva B. Nesse sentido, a autoética se apresenta como uma das bases que visam a considerar as necessidades éticas, filosóficas, biológicas, sociais, culturais, econômicas, entre outras. Por esse ângulo, passa-se de uma simplificação entre biopolítica e sobrevivência para uma conjectura abraçada pela complexidade, em que a autoética se apresenta como possibilidade, para criar um novo paradigma, não mais da simplificação.

De tal maneira que o ser humano possa situar-se/integrar-se no Universo e não separar-se dele, sendo que os agentes responsáveis por essa missão somos nós, os docentes, que, mesmo em minoria, mas animados pela fé de reformar o pensamento e regenerar o ensino, conforme menciona Morin (2003), possuímos o discernimento sobre essa desafiadora e necessária mudança. Assim, a pergunta sobre quem educará os educadores novamente é respondida pela mesma resposta do autor e com a qual também compactuo. Por nós, docentes! Iniciando por nós mesmos, como indivíduos/espécie/sociedade e como comunidade docente, por meio da religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética*, como contribuição à atuação docente, inspirados em possíveis horizontes da educação na complexidade.



## **Capítulo 3**

### **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: relição do cuidado de si e da autoética**

*Nos horizontes da complexidade,  
refletimos possibilidades imprevisíveis,  
questionáveis, ousadas e incertas.  
Se não há certezas, por que não arriscar?*

Cláudia Soave

Considerando a pertinência de ambos os autores e suas contribuições ao pensamento atual e, tendo em vista os saberes a serem religados na educação e na atuação docente, bem como a incapacidade de trazê-los todos à discussão, seguiremos com a apresentação de dois saberes como desenvolvimento do pensamento reflexivo e como contribuição à atuação docente, em possíveis horizontes da complexidade: *cuidado de si* e *autoética*.

No final, trataremos da religação, orientada pela metáfora da flor-de-lótus. A flor-de-lótus é tomada como inspiração, devido à sua composição biológica e ao sentido cultural que possui no Oriente. Seu relacionamento com o ambiente contribui para pensar a religação dos saberes cuidado de si e autoética na complexidade, tendo em vista que, mesmo nascendo, crescendo e vivendo na lama, ela mantém vivacidade e perfume, sem se deixar contaminar pelo ambiente inóspito.

#### **A religação do cuidado de si e da autoética**

De início, diante do desafio e da possibilidade de religar os saberes já percorridos e impulsionados pela teoria de Foucault e de Morin, buscamos retomar e religar alguns aspectos já abordados nos Capítulos 1 e 2. Desse modo, intentamos (res)situar o contexto, inspirados no princípio da recursividade



moriniana, ou seja, a cada novo retorno, há a possibilidade de novo olhar, nova descoberta e novo avanço.

Assim, utilizamos o Quadro 1 – (Res)situando o contexto, como instrumento para demonstrar o conjunto das abordagens teóricas e empíricas já construídas, a fim de justificar a necessidade da religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética*, na atuação docente.

Quadro 1 – (Res)situando o contexto

RECEPÇÃO TEÓRICA Implicações da biopolítica	
FOUCAULT	MORIN
<p><b>RELAÇÃO PODER-SABER</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Economia:</b> saber epistêmico “superior”</li>   <li>▪ <b>Política:</b> relação de poder, biopoder, controle sobre a vida da população orientado pelo mercado/neoliberalismo/ competição</li>   <li>▪ <b>Ética:</b> verdade e poder de si confundido com autoexploração</li> </ul>	<p><b>DESUMANIZAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foco na estrutura do sistema político e econômico</li>   <li>▪ Garantia do desenvolvimento econômico às custas da política da mínima sobrevivência</li> </ul>
<p><b>EXCLUSÃO/ASSEPSIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Decisões/articulação sobre o que precisa ser eliminado e higienizado, para manter o útil, o desejado e os bons resultados</li> </ul>	<p><b>FRAGMENTAÇÃO DOS SABERES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perda das referências da consciência sobre condição humana e condição planetária</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da perspectiva teórico-empírica.

É importante frisar que, no Quadro 1, é possível verificar os principais entrelaçamentos que se estabelecem entre a

recepção das teorias de Foucault e de Morin. Dessa maneira, expomos o contexto geral que foi sendo construído e já pormenorizado nos capítulos anteriores, evidenciando os principais aspectos das análises realizadas.

Ou seja, a partir de Foucault é possível identificar que as implicações da biopolítica, na atuação docente, se apresentam em dois movimentos. Um deles na relação poder-saber que se estabelece na economia, como um saber epistêmico-superior, que determina o modelo de vida e de educação, conseqüentemente, baseado no projeto econômico. Movimento baseado também na política, que se afirma por meio do biopoder (quem deve morrer e quem deve viver) e do controle sobre a vida da população, tendo como guia o neoliberalismo afirmado por meio da supremacia do mercado e pela influência da competição na vida cotidiana. O mesmo movimento apoia-se também na ética, submetida à economia e à política, o que, de certa maneira, gera a autoexploração. Isto é, a verdade e o poder, sobre si mesmo, são confundidos e descompassados na relação: vida, mercado e trabalho. Em contrapartida, o outro movimento é o da exclusão e “asepsia” como mecanismo que opera, para eliminar e higienizar tudo aquilo que não serve para o desejado, para o desempenho, para o útil, para a normalidade.

Esses aspectos aparecem pela ótica de Morin, de outro modo, mas também evidenciam elementos que se entrelaçam à perspectiva foucaultiana. Nesse sentido, para Morin, a desumanização é, de certo modo, provocada pelo sistema político e econômico, que se preocupa em garantir o desenvolvimento econômico, mediante uma política de mínima sobrevivência e sujeição.<sup>20</sup> Ainda, pela ótica moriniana, a fragmentação dos saberes, que separa as relações entre os conhecimentos provenientes das diferentes correntes epistemológicas

---

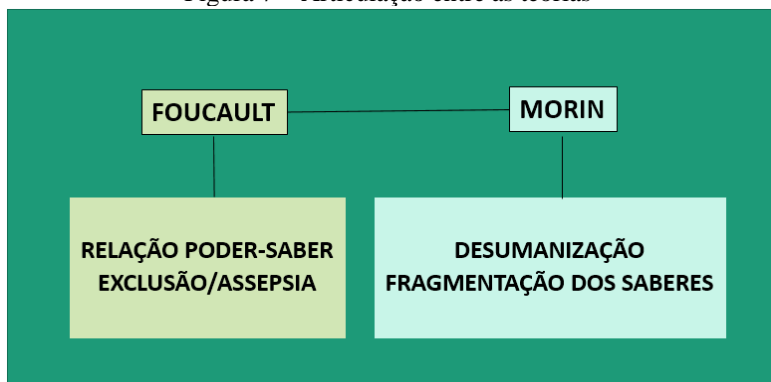
<sup>20</sup> “A sujeição significa que o sujeito sujeitado sempre julga que trabalha para seus próprios fins, desconhecendo que, na realidade, trabalha para os fins daquele que o sujeita” (MORIN 2003, p. 109).

(biológicas, sociais, históricas, psicológicas, filosóficas, entre outras), gera a perda das referências sobre nossa condição humana e planetária. Ou seja, ao dividir saberes, desconsidera-se a contribuição que uma visão mais sistêmica proporciona, ao sentido da existência – como um conjunto constituído por suas partes interligadas e não por partes supremas, melhores e independentes umas das outras.

Portanto, os dois saberes *cuidado de si* e *autoética*, explicitados no capítulo anterior, são tomados como contribuição para a atuação docente, por meio da religação. Por isso, apresentamos em seguida as conexões para religação destes saberes, entendendo a necessidade de repensá-los no contexto educacional de uma sociedade, em constante transformação científica e tecnológica, e que não pode desvincular-se das ciências humanas.

Fazendo uma síntese (não uma simplificação) do Quadro 1, percebemos que as relações teóricas entre Foucault e Morin foram estabelecidas, de tal maneira que, para apresentar a religação, começamos retomando a contextualização por meio da articulação entre as teorias aqui abordadas, conforme Figura 7 – Articulação entre as teorias.

Figura 7 – Articulação entre as teorias



Fonte: Elaborada pelos autores.

A partir dessas aproximações assentadas no embasamento teórico, é importante atentar para o fato de que nossas práticas não podem ser ferramentas para o mercado, por meio de nosso trabalho e da diminuição da nossa vida. Pois a vida tem outros sentidos e significados, que não se reduzem aos saberes políticos e econômicos.

Assim parece-nos que a atuação docente necessita desse espaço propício à reflexão sobre as relações e ações éticas entre os seres humanos. Espaço que se manifesta como possibilidade de religação de saberes cuidado de si e autoética, que contribuem tanto para docentes quanto para discentes e, conseqüentemente, para a sociedade. Essa religação inicia no próprio docente, com ele mesmo, na relação entre egoísmo e altruísmo, dando-lhe condições de unir-se aos aspectos constitutivos da própria espécie, com a comunidade e com o Planeta.

Nóvoa (1992), um estudioso da abordagem sobre a especificidade dos saberes docentes, como a construção da identidade e da profissionalização da docência, torna-se um dos autores mais recorrentes nas discussões sobre saberes docentes. Para o autor (2010), é preciso romper com o entendimento dos saberes apenas como um repertório de conhecimentos dos quais devem dispor os docentes. Destaca a importância de se buscar compreender os saberes advindos das experiências de vida dos professores, sem deixar de lado conhecimentos providos da reflexão sobre a prática e da dimensão pessoal docente. Nesse segmento, destaca os saberes: saber, saber-fazer e saber-ser, além de enfatizar o saber da experiência, como sendo inerente à docência, este último visto como conhecimento e que inclui conhecimentos teórico-científicos, culturais e tecnológicos e visam também o processo de aprimoramento humano.

Nesta direção, ressalta Pimenta (2000) que é por meio da articulação entre os saberes que professores passam a perceber as características de sua atividade profissional e, com base nisso,

reconfiguram suas formas de saber-fazer docente. A autora destaca que os docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2000, p. 26). Segundo Pimenta (2012), é preciso voltar a atenção para os três saberes da docência, essenciais ao docente: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Desse modo, a religação ganha tónus para intensificar, (re)significar e incorporar esses novos saberes, na formação e qualificação docente. Estes saberes: cuidado de si e autoética podem, assim, fazer parte da formação pedagógica e da formação continuada como conteúdo, reflexão, prática e experiência, por meio de uma proposta articulada ao conteúdo programático das licenciaturas e da pedagogia, bem como das ações que fazem parte da formação continuada.

Mas essa é uma segunda etapa, por ora o que está em evidência é a necessidade de apresentar religação dos saberes cuidado de si e autoética. Agora pretendemos discorrer sobre a noção de religação e do encontro entre cuidado de si e autoética como contribuição, diante das implicações da biopolítica, sobre nosso modo de viver e de atuar na docência, e da perspectiva da complexidade e transdisciplinaridade, como possíveis perspectivas epistemológicas e metodológicas, ressaltando que é sempre possível iniciar o “plantio das sementes” da mudança para uma nova realidade educacional, conforme Morin (2011). Em suma, enquanto a biopolítica seleciona e tem como características fechar, moldar, agrupar, higienizar e descartar, a complexidade permite abrir, compreender, expandir, interiorizar, integrar (o uno e o múltiplo, o contraditório e o não contraditório).

Nesse caminho, embora não fosse um pensador da complexidade, Foucault tinha uma visão aberta à ciência e aos saberes, bem diferente da ideia de modernidade, direcionada a um conhecimento soberano e universal. Para Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 1), o autor, longe de receber um tipo de classificação,

poderia se movimentar como um pensador da transdisciplinaridade, num pensamento transversal que não se circunscreve em apenas uma única área do saber.

Se quisermos um bom exemplo de atividade intelectual interdisciplinar, poderemos encontrar na produção de Michel Foucault o que há de mais representativo nesse difícil exercício de não se ater a um campo específico do saber, de não se vincular a uma única corrente epistemológica e nem mesmo se preocupar em estar junto com a maioria dos intelectuais de seu tempo. No caso de Foucault, talvez seja até mais adequado falarmos em transdisciplinaridade, pois ao invés de se valer de saberes híbridos, o que ele fez foi cruzar livremente através de campos tão distintos como a Filosofia, a Psiquiatria, a História, o Direito, a Sociologia, a Linguística, a Biologia, a Literatura e as Artes em geral (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p.1).

Em outro momento, Veiga-Neto e Rech (2014) destacam que é preciso abrir novos caminhos ao aderir à Foucault. Inspirar-se em sua teoria não é sinônimo de harmonia, de sequência dos mesmos passos, de balançar-se no mesmo ritmo.

Ao contrário, é preciso abrir novos caminhos. Examinam-se seus conceitos e os encaminhamentos que ele deu às suas investigações, para segui-los naquilo em que eles podem ser úteis e importantes para nossas próprias investigações. Ser pertinente não implica copiar e reproduzir. Basta de imitação; basta a pertinência. Não há catecismo foucaultiano. Não canonizemos o filósofo; aliás, não canonizemos ninguém... Não façamos de Foucault o que ele jamais quis ser! Não o coloquemos no lugar onde ele jamais quis estar! O altar não é o seu lugar! (VEIGA-NETO; RECH, 2014, p. 72).

Sorvendo essas provocações trazidas por Gallo, Veiga-Neto e Rech e lembrando a noção de poder-saber, em que o saber está no poder e o poder está no saber e, nesse caso, está em nós e

sobre nós mesmos – conforme Foucault –, apropriamo-nos dessa aventura incerta – consoante com Morin –, para deixar-nos conduzir pela religação. Assim, é imprescindível mencionar que a religação não é método, mas pode ser reflexão, pensamento, estratégia, prática, ação ou, ainda, possível metáfora e uma ponte para transitar do paradigma da simplificação para o paradigma da complexidade. Não é um caminho fácil ou rápido, pois é nova aprendizagem, diante da separação a que fomos habituados a incorporar, em nosso cotidiano docente, e em nossa vida.

O excesso de separação é perverso na ciência, pois torna impossível religar os conhecimentos. Para conhecer é preciso, ao mesmo tempo, separar e ligar. O excesso de separação é perverso entre seres humanos quando não é compensado pela união e pela solidariedade, a amizade e o amor. Nossa civilização separa mais do que liga. Estamos em déficit de religação e esta se tornou uma necessidade vital. Não é somente complementar ao individualismo, mas também uma resposta às inquietações, incertezas e angústias da vida individual [...]. Precisamos de religação pois estamos numa aventura desconhecida (MORIN, 2005b, p. 104).

Na concepção moriniana, a religação está em descompasso com a ligação (desligação). Ambas são componentes da ciência e da existência, mas a falta da religação traz consequências como a dificuldade em compreender o outro. Para entender melhor, Morin (2005b, p. 212) concebe a religação como princípio ativante. “‘Religado’ é passivo, ‘religante’ é participante, ‘religação’ é ativante. Pode-se falar de ‘desligação’ em oposição à ‘religação’.” Segundo o pensador, para haver religação é preciso trabalhar pelo *pensar bem*, ideia que ele tomou de Pascal, como um princípio moral, considerando que se pode distinguir e religar, ao mesmo tempo, sem descartar um ao outro, por isso para (re)aprender a religar é preciso problematizar. “Se eu fosse professor, tentaria ligar as questões a partir do ser humano,

mostrando-o em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais. Desse modo, poderia chegar às disciplinas, mantendo nelas a relação humana e, assim, atingir a unidade complexa do homem” (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p. 69).

A religação requer reaprendizagem, baseando-se em três princípios, já conhecidos na teoria de Morin: (i) princípio do circuito recursivo ou autoprodutivo: a causalidade não é linear, ou seja, somos um processo em espiral, ao mesmo tempo somos produtos e produtores, nos manifestamos e recebemos as manifestações por meio das interações entre e com os indivíduos que compõem uma sociedade; assim, nosso saber tem a potência de se ampliar sobre nós mesmos; (ii) princípio da dialógica: em certas situações precisamos juntar ideias e noções contrárias, sem considerá-las erros, mas outras possibilidades de verdades; (iii) princípio hologramático: rompe com os esquemas “simplificantes”, pois a parte está no todo, e o todo está na parte (MORIN; ALMEIDA; CARVALHO, 2007).

Por meio da assimilação desses princípios – considerando a realidade atual embaralhada, pois “todo o conhecimento é sempre aproximado e deve ser continuamente submetido à crítica” (BACHELARD, 1996, p. 37) –, enfatizamos que a abordagem da religação dos saberes cuidado de si e autoética, em primeiro lugar, abarca o contexto da biopolítica, como parte contraditória e necessária.<sup>21</sup> Nesse contexto, o cuidado de si se fortalece na relação de poder-saber sobre si mesmo. Em segundo lugar, a abordagem concebe a perspectiva de abertura para mudança, inspirada em possíveis horizontes da complexidade. Por essa perspectiva, a autoética se revigora e inspira à autoanálise, autocrítica e compreensão, articuladas a um

---

<sup>21</sup> Por exemplo: a necessidade de isolamento social, diante de uma pandemia, como a do Covid-19; políticas de cuidado voltadas à saúde física e mental dos docentes, assolados por atividades decorrentes da velocidade virtual que o ensino remoto tem exigido atualmente; bem como novas estratégias e ações seguras para a retomada do ensino presencial.



movimento que congrega aspectos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, cuja necessidade está em regenerar o circuito de religação indivíduo/sociedade/espécie.

Desse modo, tendo em vista a aprendizagem humana mais propensa à separação, a religação do cuidado de si e da autoética congrega os princípios da reaprendizagem da religação: dialógico, recursivo e hologramático, recentemente abordado. Constitui-se, ainda, em dois aspectos para pensar, reflexivamente, e contribuir à atuação docente: (i) como concepção complexa: o desabrochar da flor-de-lótus, e (ii) como estudos futuros: “saberes abraçados”.

### **Uma concepção complexa: o desabrochar da flor-de-lótus**

A palavra *concepção* remete, inicialmente, à criação de um novo olhar, à geração de uma nova ideia sobre conceitos presentes na teorização de dois autores distintos, mas abertos a novas possibilidades epistemológicas. A palavra *complexa* remete às conexões e à dialógica existente nos antagonismos, que *não* são separados, mas distinguidos e aproximados, pois compõem fenômenos complexos, fazem parte do todo e também das partes, bem como de nós mesmos.

Já o desabrochar remete à abertura, ao florescer, diante de um horizonte, neste caso da complexidade. Por sua vez, o desabrochar da flor-de-lótus remete a uma metáfora. Esta pode ser considerada uma ligação e uma relação de sentido feita por um espectador em sua própria visão. Para Wagner (2017), o sentido concebido pela metáfora auxilia a dar forma e conteúdo, a metáfora “é uma percepção dentro do que poderíamos chamar de ‘espaço de valor’ estabelecido pelos pontos de referência simbólicos, uma visão ‘estereoscópica’”, digamos de diferentes pontos de referência simbólicos, enfocados em uma única “retina” ciclópica (WAGNER, 2017, p. 25). Por este ângulo, a

metáfora possibilita dar vida a uma criação, a trazer a arte abstrata para as palavras e um sentido novo à ciência, é

o índice de um trabalho do espírito, que elabora um conflito, uma tensão dentro da língua (entre o que a metáfora é, por ser semelhante, e o que ela não é, por ser diferente), e entre a língua e o real (pois a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela dá vida a um produto da imaginação) (GAUTHIER, 2004, p. 131).

Além disso, para Gauthier (2004, p. 133), a metáfora é um processo cognitivo; liga arte e ciência, é “um raio que gera uma nova categoria de conhecimento envolvendo dois campos de saber, alterando nossa compreensão de um como do outro e, sobretudo, realizando um deslocamento no pensamento, uma fuga criadora em direção a terras novas”. Segundo o autor, para nós, pesquisadores em educação, a metáfora é um caminho de acesso e compreensão às subjetividades dos sujeitos de nossas pesquisas. É, também, uma produção de sentido que se estabelece mediante processos de negociação entre a lucidez e a cegueira, a identificação e a não identificação, assim, “interpretar é um processo que acontece *entre* tirar a máscara da metáfora e respeitar seu segredo” (2004, p. 139). Nesse contexto, a flor-de-lótus (Figura 8 – A flor-de-lótus), cujo nome científico é *Nelumbo nucifera gaertn*, contribui como metáfora, para ampliar as percepções sobre a religação do cuidado de si e da autoética.

Em sua biologia, a flor-de-lótus é uma planta aquática que traz referências sobre sua relação dialógica com o meio ambiente, “[...] a flor-de-lótus nasce na lama e se abre belamente para o alto [...]” (LIBÉRIO, 2016, p. 461). Sua distribuição geográfica natural está na Ásia, mas ela pode ser cultivada em outras áreas; tem como características principais limpidez e perfume e uma diversidade de aplicações no uso medicinal, farmacêutico e culinário.

Planta vivaz, aquática, emersa com rizoma comprido e delgado de onde nascem para desaparecer, a cada ano, folhas cuja posição dos limbos varia segundo a época do seu desenvolvimento. Dos rizomas nascem também longos pedúnculos atingindo a altura das folhas e terminando por uma grande flor isolada, branca, de margem rosada e cheiro suave. A estas flores sucedem frutos de formato cônico com base côncava. As sementes têm grande longevidade, havendo casos de germinação após quase dois séculos. Floresce no verão. As folhas têm emprego medicinal; as raízes e sementes são usadas como alimento pelo povo indiano em épocas de escassez. Possui grande valor no Japão, sendo considerada sagrada e usada nos templos. É ainda muito utilizada na culinária japonesa e macrobiótica (BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2020, p. 45).

Figura 8 – *Nelumbo nucifera gaertn.*: flor-de-lótus



Fonte: Disponível em: [https://br.freepik.com/fotos-gratis/flores-de-lotus-rosa\\_527374.htm](https://br.freepik.com/fotos-gratis/flores-de-lotus-rosa_527374.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

Em sua linguagem simbólica, carrega um conjunto de subjetividades representativas de diferentes partes da cultura oriental, que produzem significados peculiares sobre uma flor

que nasce na lama e, mesmo assim, abre-se límpida e perfumada em direção ao Sol, originando diferentes sentidos que dialogam com as subjetividades pertencentes às vivências, experiências e aos saberes populares. Esses sentidos podem ser pensados em nossa cultura ocidental, pois, conforme Libério (2016), falta-nos uma visão mais integrativa, de coesão com o todo, de compaixão e de amor.

Segundo Ward (1952), para os orientais, especialmente os budistas, a flor-de-lótus tem um significado especial e sagrado, que iniciou no Egito antigo. No budismo é símbolo de purificação/iluminação e meditação; para os egípcios é o símbolo da vida, da imortalidade que está ligada ao sol (nasce e renasce todos os dias), e na Índia é um símbolo de criação, os próprios deuses de sua cultura teriam nascido dela. Chevalier e Gheerbrant (1974) atribuem à flor-de-lótus o símbolo da pureza, indicando, por exemplo, que, no extremo Oriente, essa flor remete à união do presente ao passado e ao futuro.

A flor-de-lótus, de certa forma, é a representação da religião na complexidade. Ela não perde sua singularidade ao nascer e crescer em um ambiente lamacento e, ao mesmo tempo, apreende e compreende que o ambiente de lama e luz do Sol completa sua existência. Em paralelo, seu perfume e suas pétalas também contribuem para que o ambiente seja menos hostil, há sombra e lama, mas há também luz e perfume. Eles são distinguíveis, porém interagem e compõem a mesma paisagem. A paisagem está na flor-de-lótus, e a flor-de-lótus está na paisagem. As ninfeias, dentre elas a flor-de-lótus, foram inspiração para várias obras do pintor impressionista Claude Monet, uma delas visível na Figura 9, que se dedicou ao seu jardim particular para representá-las. “A ninfeia é um instante do mundo, é uma manhã dos olhos” (BACHELARD, 1994, p. 4).

Figura 9 – Obra de Claude Monet



Fonte: Imagem com domínio público (MONET, 2020). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nen%C3%BAfares\\_\(s%C3%A9rie\\_de\\_Monet\)#/media/Ficheiro:Claude\\_Monet\\_-\\_Waterlilies\\_\(Rome\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nen%C3%BAfares_(s%C3%A9rie_de_Monet)#/media/Ficheiro:Claude_Monet_-_Waterlilies_(Rome).jpg). Acesso em: 31 out. 2020.

Pelo princípio dialógico, a flor-de-lótus pode ser tomada como referência para a relação entre a biopolítica e o cuidado de si. A biopolítica carrega o lamaçal da necropolítica, do biocapitalismo, da desigualdade, das relações de poder-saber, da supremacia do saber da economia e do poder de mercado. Todavia, o cuidado de si é a força que, no sentido contrário, da resistência, ou melhor, da *re-existência*, como bem exemplificado por Gallo e Aspis (2011). E que também se adapta como contraconduta na forma de estratégia e inteligência, para manter-se no sistema com equilíbrio, sem ser assujeitado, conforme apontou Veiga-Neto e Lopes (2016). E, ainda, como cuidado político, caracterizado pela relação entre o governo de si mesmo e o governo dos outros, de acordo com Candiotti (2010).

Ou seja, o cuidado de si, como resistência à biopolítica, é a força que nutre a vida de si mesmo. E o cuidado de si, como contraconduta no contexto da biopolítica, é a inteligência e o equilíbrio que mantém a vida, orienta e renova modos de viver e de governar a si mesmo. Nesse caminho, em seus estudos sobre a ética, Foucault (1985, 2010) nos apresentou o cuidado de si como uma forma de conexão e resistência nas relações de poder entre o governo dos outros e o governo de si mesmo. Sendo que este último requer um controle e uma delimitação do poder, pois quem cuida de si conhece a si, conhece o ambiente, conhece também seus deveres, direitos e limites, nas diferentes relações que desenvolve, assim como a flor-de-lótus.

Foucault (2014) exemplificou essa perspectiva, ao mencionar que, em nível ético-filosófico-social e político, uma das problematizações atuais necessárias é desprender o Estado do interior do indivíduo e não liberar o indivíduo do Estado. Tomando esta análise a partir da flor-de-lótus, no sentido da vida e da atuação docente, podemos trazer a relação de poder que a flor estabelece com seu entorno. Ela cuida de si mesma, sem se deixar contaminar, de certa maneira, pelos elementos do lamaçal que governam seu ambiente; mantém-se conectada em si mesma, porém, sem se desconectar do ambiente. Existe um “estado” exterior desafiador na lama, por outro lado, existe um “estado” de força interior que não se negligencia, para se incorporar à pressão e cobrança exterior, pois sua missão é crescer e “ir sendo” em direção ao Sol.

Pelos princípios dialógico, recursivo e hologramático, a flor-de-lótus se conecta à autoética, pois a inspiração nos horizontes da complexidade abre espaço para a compreensão acerca dos contraditórios, ou nutritivo e lhe dá possibilidades de nascer, crescer e viver. A autoética também encontra espaço e se articula entre o egoísmo e o altruísmo, o individual e o coletivo, na nossa condição de indivíduos, de sociedade e de espécie. A autoética como princípio recursivo, na autoanálise e na

autocrítica, possibilita-nos retornar a nós mesmos e repensar/analisar/refletir sobre os próprios movimentos pessoais, assim como a flor-de-lótus, que submerge nas águas da lama em direção à luz.

Em relação ao princípio hologramático, a autoética possibilita que enxerguemos o vínculo entre nossas características pessoais e as características que se encontram no outro, na cultura, no ambiente, bem como em seu inverso, isto é, o outro, a cultura e o ambiente têm características que encontramos em nós mesmos, de tal maneira que, ao percebermos essa relação, a compreensão sobre nós mesmos vincula-se à compreensão do outro, pois estabelecemos encadeamentos. A flor-de-lótus, com suas características, vive na água lamacenta, e a água lamacenta, com suas particularidades, está na flor-de-lótus. Há um vínculo de compreensão, respeito, ajuste ao ambiente, entre e com a parte e o todo, e vice-versa.

O que pretendemos demonstrar é que, mesmo decorrentes de teorias distintas, o cuidado de si e a autoética se complementam e podem ser religados em nossa atuação docente. Enquanto o cuidado de si traz um olhar sobre um sujeito que *é* e *não é* ao mesmo tempo, mas está sendo, se constituindo pela ação que estabelece entre si e o outro, na relação de poder, a autoética traz uma perspectiva de sujeito complexo que já vem constituído por aspectos biológicos, genéticos, interativos e sociais, e que, por outro lado, tem a possibilidade de se auto-organizar, se cuidar, se transformar; essa religação entre as partes distintas de um mesmo sujeito é feita pela autoética.

É importante frisar que há pontos de conexão entre ambos. Morin (1996a) reconhece que, na teoria de Foucault, o sujeito foi trazido de volta. Ambos não separam o sujeito da ciência, nem do seu pensamento, nem de sua ação. O sujeito está no conhecimento e nos saberes, assim como os saberes e o conhecimento estão no sujeito. Por isso, é preciso religar, pois “a ciência, na concepção ‘clássica’ que ainda reina em nossos dias,

separa por princípio fato e valor, ou seja, elimina do seu meio toda a competência ética, e baseia seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do conhecimento científico” (MORIN, 2003, p. 117). Parece-me que a relação de pertencimento entre a flor-de-lótus e seu ambiente nos traz inspiração para que a religação do cuidado de si com a autoética, como concepção complexa, tenha referência na complexidade e possa se desenvolver na relação entre esse conjunto de elementos, que se contradizem e se complementam e que podem viver e cooperar, para que tenhamos algumas orientações na nossa atuação docente.

Na Figura 10 – O desabrochar da flor-de-lótus, demonstramos a religação, ao centro, como espaço de conexão e acesso ao cuidado de si e à autoética. Esse espaço de acesso compreende as singularidades relativas aos sentidos e aos significados existentes nos dois saberes, que foram apresentados singularmente neste capítulo e agora são contemplados na mesma imagem. A flor-de-lótus ao centro é a inspiração natural para nossa atuação docente.

Figura 10 – O desabrochar da flor-de-lótus



Fonte: Elaborada pelos autores com apoio teórico de Foucault e Morin.  
Créditos da foto: Daniel Clós Cesar, 2007 (Wat Pho, Tailândia).



Assim, o cuidado de si nos ensina a lidar com as implicações da biopolítica ao entrarmos em contato com a lama.

Se aceitarmos o desafio de Foucault, uma Educação para muito além da ‘disciplinarização’ e da técnica será necessária para fundar as possibilidades de tal Ética. Uma educação voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros (GALLO, 2004, p. 95).

A autoética, por outro lado, diferentemente do cuidado de si, em sua forma mais rígida, tende a disciplinar o egocentrismo e desenvolver o altruísmo como alertou Morin. Porém, ao mesmo tempo nos auxilia a transitar com nosso próprio contraditório: pensamentos e paixões, razão e sentimento; nos ensina a vislumbrar outros horizontes, que, mesmo incertos, lamacentos, trazem esperança para seguirmos em direção ao “sol” da educação.

Assim, a flor-de-lótus nos impulsiona a avistar e a caminhar em direção aos horizontes do céu azul, do sol dourado, em vez de nos focarmos na escuridão e na amargura do pântano. Mesmo diante de cenários tão difíceis, a flor-de-lótus aumenta sua disposição em manter-se integrada, conectada com seu interior, a ponto de exalar seu perfume, mesmo quando a sujeira insiste em ocupar o cenário. Para a flor-de-lótus, a limpeza consiste na preservação de suas qualidades e não na exclusão de tudo aquilo que ela não considera belo, limpo ou saudável. Não há competição com o ambiente, há cooperação, há compreensão. Todavia, há também resistência, há contraconduta.

Não se trata de uma visão ilusória, de deixar de olhar para as desigualdades do pântano, a flor-de-lótus exalta sua beleza e sua força, mesmo que suas raízes sofram por estarem nas profundezas da lama, pois ela compreende que essa mesma lama possui água para nutri-la. Seu sentido para a educação é o de que não é necessário se contaminar, é possível gerar novos frutos e

novas flores; embora a realidade seja hostil, há sempre espaços para transgredir, surgir, florescer e desabrochar.

Mas como desabrochar? Como trazer essa concepção de religação do cuidado de si e da autoética para a atuação docente? Não temos respostas, mas ainda muitas dúvidas. Por ora, apresentamos apenas a concepção da religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição à atuação docente. Mas tencionamos, ainda, seguir algumas pistas para investigações futuras, pensando na religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como saberes abraçados.

### **Estudos futuros: saberes “abraçados”**

Gostaríamos de atalhar caminho, mas somos demasiado sonhadores, por isso, muitas vezes, preferimos os trajetos mais longos e as distâncias mais ousadas. Nem sempre é possível ou fácil, mas, quando podemos, permitimo-nos seguir nesses percursos. Essa frase é uma justificativa e um respiro, a fim de abordar mais um tópico que sugere estudos futuros para a religação do cuidado de si com a autoética, como saberes e processos que andam abraçados.

A concepção complexa da religação do cuidado de si com a autoética é um primeiro aspecto, uma conscientização em direção a uma possível perspectiva, que consideramos necessária para nossa atuação docente. Mas, a concepção apenas não daria conta, por si mesma, de se incorporar às nossas práticas. Nesse sentido, entendemos que há dois pontos que precisam ser incorporados posteriormente, em futuras pesquisas. Por enquanto, atrevemo-nos a apenas citar essas necessidades. A primeira delas diz respeito à integração dos saberes cuidado de si e autoética como saber pessoal, coletivo e planetário, nas práticas da atuação docente; e a segunda como processo que integrará a concepção complexa ao saber pessoal, coletivo e planetário.

Relembrando que aprendemos muito mais a separar do que religar, assim, novamente o princípio dialógico e o hologramático nos ajudam a compreender algumas dessas relações. A concepção da religação destes dois saberes: cuidado de si e autoética, comporta características distintas e também semelhantes, por isso precisa ser problematizada como um saber complexo, mantendo unidade mesmo em noções antagônicas, com a finalidade de criar processos complexos. Além disso, esse saber é pessoal, no sentido de cuidar e de conhecer a si mesmo; também é coletivo, no sentido de cuidar de si e do outro e de incorporar a compreensão de si e do outro (como partes no todo e o todo nas partes) e, também, é planetário, uma vez que somos parte do Planeta, e o Planeta faz parte de nós.

De tal maneira que esses saberes, conforme já mencionado por Nóvoa (1992), não são apenas saberes sobre os conteúdos, mas saberes que se voltam ao *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser*, e a valorizar o saber da experiência. Assim, a incorporação de novos saberes é para Nóvoa (1995, p.19) uma frente necessária, para contribuir à religação entre o eu profissional e o eu pessoal, pois o modo de vida pessoal interfere no profissional e vice-versa. O autor acrescenta que esse movimento surgiu “num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”. Assim, essa construção está relacionada ao aspecto da valorização profissional, “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Tendo em vista essa necessidade, entendemos que os saberes: cuidado de si e autoética, precisam ser incorporados em nossa formação e em nossa atuação. Por esse ângulo, consideramos que a contribuição da religação desses saberes precisa ser incorporada, abraçada como processo, ou seja, precisamos abrir espaços na formação inicial e incorporá-la à

formação continuada dos docentes. Como um processo aberto a essas novas aprendizagens, há um trabalho importante a ser feito na relação entre o conteúdo teórico e as experiências decorrentes, mas não como conhecimento isolado da prática.

Assim, tanto na formação inicial e permanente como quanto na formação continuada, serão necessárias práticas de cuidado de si e de autoética, que precisam ser ajustadas à contemporaneidade e aos nossos espaços (presenciais ou virtuais). Aqui, o princípio da recursividade teria grande valia para retomar os conteúdos e as práticas no conjunto do processo (em aulas ou em encontros), no sentido de aprofundar as percepções sobre o próprio amadurecimento e crescimento, mediante autoanálises, autocrítica, compreensão e práticas atualizadas de cuidado de si, ou seja, essa nova concepção, esses saberes (de si, que se estendem ao outro e ao Planeta) requerem práticas como processos em circuitos, pois envolvem tanto a percepção quanto o pensamento e a ação.

A falta de perspectiva e conhecimento sobre a religação consigo mesmo, com o outro e com o Planeta tem levado à separação, violência, primazia econômica e mercadológica, fatores que já foram percorridos e discutidos. Por isso, cabe a nós, docentes, sermos agentes de mudanças (lentas e de longo percurso), iniciando em nós mesmos e, em seguida, em nossa atuação docente. Acreditamos nesse caminho, mas ele é incerto, não sabemos se ajudará como solução, mas é uma tentativa de cumprirmos nossa missão, que fazemos com amor e dedicação, no cotidiano de nossa existência.

Portanto, a religação dos saberes cuidado de si e autoética é, inicialmente, um desabrochar da flor-de-lótus, uma nova concepção que pode vir a ser contribuição, desde que haja ação, para que se incorpore em nossa atuação docente – uma proposta a ser refletida e conduzida. Foucault inspirou-se na filosofia clássica, junto aos gregos e aos helênicos, para tratar do cuidado de si. Morin se inspirou no cosmos, na complexidade da vida.

Nós, em nossa simples experiência de vida e com muito a pesquisar nos próximos percursos, buscamos inspiração oriental. A primeira flor-de-lótus desabrochou como concepção, como criação, mas é preciso deixar que novas flores desabrochem.

*Sejamos flor-de-lótus!*

## Considerações finais

*Reticências às mudanças  
aos espaços fechados  
pela resistência de pontos finais.  
Novos olhares ampliados  
para horizontes  
não imaginados.  
Entre o perfume e a contradição,  
a flor-de-lótus,  
a religião!*

Cláudia Soave

Um conjunto de emoções se entrelaça e dá sentido ao tempo dedicado à pesquisa, ao pensamento e à escrita. Lembranças de momentos significativos, na caminhada do saber, conectam-se em seus diferentes trajetos inter-relacionados, culminando com o desenvolvimento deste livro. Nos “jardins” das incertezas da ciência e da aventura chamada vida, nos sentimos ativos e integrados na construção de novos caminhos, caracterizando um novo espaço que não se separa de nós e conecta-nos ao outro, ao Planeta e ao Universo. O que nos faz enxergar que esta obra não é uma chegada, mas novo deslocamento para novos percursos.

Deste modo, retomamos alguns elementos que consideramos importantes no conjunto constituído neste estudo, sem a pretensão de considerá-los certezas absolutas, mas inquietações para novas reflexões e abordagens que se estabelecem nos movimentos e nas possibilidades que a educação nos disponibiliza. Como primeiro aspecto, relembramos a indagação inicial do nosso questionamento, no que concerne à dúvida sobre como a religião dos saberes *cuidado de si* e *autoética* pode contribuir para uma atuação docente que, para

além das implicações da biopolítica, possa se refletir em possíveis horizontes de educação na complexidade.

Há nessa questão o pressuposto de que a influência da biopolítica provoca uma forma de atuação docente mais restrita e mais fechada, condicionada a um modelo de conduta que, implicitamente, traz a presença político-econômica baseada no mercado, como lugar de competição e fragmentação de outros conhecimentos que foram sendo descartados, à medida que o progresso foi idealizado como referencial econômico-financeiro. Por outro lado, ainda no que diz respeito a esse cenário, a complexidade é vista como a perspectiva aberta que visa a compreender o contexto para poder religar.

Ou seja, enquanto a biopolítica opera como condicionante, a perspectiva da complexidade abre horizontes em direção à outra forma de entendimento e à necessidade de mudança do paradigma da simplificação para o paradigma da complexidade. Assim, a biopolítica pode ser o contraditório, mas também pode ser a oportunidade de projeção para um patamar complexo, em que o saber *cuidado de si* situa-nos quanto às formas de lidar com a capilaridade da biopolítica, e o saber *autoética* abre-nos para possibilidades de atuar inspirados pelos horizontes de educação na complexidade.

Nesse aspecto, o contraditório faz parte do processo constitutivo e precisa ser compreendido, o que me fez apontar como proposta de religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética*, como contribuição para uma atuação docente, que, para além das implicações da biopolítica, possa se refletir em possíveis horizontes da complexidade. Mas esse objetivo sozinho não seria capaz de abarcar a amplitude, por isso a necessidade de classificá-lo em partes para depois integrá-lo novamente.

Feito isso, passamos à análise de algumas repercussões. Em primeiro lugar, refletir sobre a atuação docente, a partir de perspectivas teóricas da educação na complexidade e da biopolítica, permitiu pensar sobre os sentidos que a educação e

suas finalidades adquiriram ao longo do tempo, articulando-os à educação na complexidade e ao contexto da atuação docente, por meio do entendimento da biopolítica. A estratégia para esta reflexão foi considerada em três momentos, nos quais apresentamos algumas concepções e finalidades da educação, considerando algumas contribuições que perpassam a idade clássica, moderna e contemporânea. Articulamos educação e atuação docente, de modo a descrever as pluralidades e diversidades implícitas nas perspectivas de conceber a educação na complexidade e no atual cenário da atuação docente. E, destacamos a biopolítica com uma das variáveis que influenciam a vida e, conseqüentemente, a educação e a atuação docente.

De modo geral, foram revisitadas algumas das principais concepções de educação, tomando por base a perspectiva clássica, como busca pelo aprimoramento humano, por meio da formação de hábitos virtuosos, para o cultivo e domínio de si mesmo; pela perspectiva moderna, entendida à luz da formação do cidadão e norteada pelo racionalismo e pelo caráter universal do bem, como prática e moral, cuja finalidade visa à autonomia; e, na perspectiva contemporânea, como necessidade de novas reflexões e composições nas dimensões da experiência estética, uma alternativa à visão de unidade ideal e pura da modernidade.

Essas particularidades de cada período reverberam em influências constitutivas da atualidade e, por isso, precisam ser compreendidas em seu conjunto, de modo que contribuam refletidamente às mudanças, uma vez que, na posição de docentes, somos integrantes dessas confluências. Um ponto a destacar é a supremacia que a formação profissional, direcionada ao mercado, incorporou sobre a vida, causando descompasso em relação à formação humana, o que de certa forma gerou a simplificação da educação à instrução, levando à exclusão de disciplinas na área de humanidades e à carência de capacidade crítica sobre aspectos pertinentes à condução de nossa vida, por exemplo.



Dentre diversas concepções, tomamos a ideia de educação como um *nutriente para a vida*, cujas finalidades requerem a contínua formação humana, o aperfeiçoamento pessoal e coletivo, tendo em vista uma convivência mais harmoniosa, integrada a si mesmo, ao outro e ao Planeta, possibilitando a continuidade da existência. Nesse aspecto, a formação profissional, técnica e tecnológica é parte da vida, atua como coadjuvante e não como protagonista. E o docente é atuante, desperto, atento e ativo em relação à condução de si, de suas escolhas, conectado à compreensão da dinâmica do sistema recorrente, a fim de não se contaminar pela busca desenfreada para atender, exclusivamente, às necessidades profissionais, técnicas e tecnológicas, orientadas apenas para o alcance de metas articuladas pelo neoliberalismo. Assim, poderá contribuir com a finalidade urgente e necessária de reflexão sobre a educação na complexidade.

A perspectiva de educação na complexidade considera a amplitude e a necessidade de se pensar na pluralidade e na diversidade, considerando os contextos e, ao mesmo tempo, a imensidão do Universo e do Planeta, em que uma única teoria não consegue abarcar os contextos e o todo. Para Morin (2003), o paradigma de simplificação precisa ceder espaço à problemática da complexidade, de se fazer ciência considerando o Planeta composto por tantas diversidades, várias formas de pensamento e muitas incertezas. Para tal, o pensador (2001) sugere *sete saberes necessários à educação do futuro*, não a título de compêndio ou de separação de outros saberes, mas de integração a esses. É preciso: (i) ensinar sobre o erro e a ilusão; (ii) ensinar o conhecimento pertinente em níveis de contexto, global, multidimensional e complexo; (iii) ensinar a condição humana e, igualmente, a condição do cosmos e do Planeta a que pertencemos; (iv) ensinar que a Terra é nossa pátria; (v) ensinar que a incerteza existe e que é preciso enfrentá-la; (vi) ensinar a compreensão humana em seus aspectos objetivos, subjetivos e

complexos; e, por fim, (vii) ensinar a ética do gênero humano, no conjunto formado por indivíduo/sociedade/espécie. Assim, a principal finalidade da educação na complexidade consiste em educar para despertar que somos uma sociedade-mundo.

Desse modo, nós, os docentes, precisamos refletir, eticamente, sobre o mundo à nossa volta e, também, refletir sobre nós mesmos, levando em consideração o conjunto das diferentes frentes que compõem nossa atuação, influenciada fortemente pelo que acontece mundial e localmente. Isto é, nossas atribuições estão interconectadas, seja nas atividades diárias ou nos fatos e fenômenos que acontecem na vida planetária e que carregam influências decorrentes das esferas políticas, econômicas e sociais. Nesse âmbito, os processos educativos, de certa maneira, incorporaram dispositivos de disciplina e controle, e a biopolítica precisa ser refletida, concebendo-a ao cenário da atuação docente. Por isso, investigamos os desdobramentos teóricos, tomados por Foucault na crítica que ele fazia à legitimação de um único conhecimento verdadeiro e universal, como supremacia aos outros saberes, e pela relação de poder que se estabelecia como assujeitamento a certas instâncias político-econômicas originárias do modelo de competição neoliberal do mercado.

Por esses moldes, corremos o risco de tornar-nos docentes formatados, idealizados, conformando nossas práticas às diretrizes de uma educação padronizada, tecida em diferentes esferas, disciplinada e “sob medida”, para servir ao mercado. Fazendo, como disse Foucault (1988), com que a biopolítica opere com seus mecanismos dos cálculos explícitos, usando o poder-saber como agente de transformação da vida humana, de modo que a “governamentalidade” mantenha a vida em funcionamento, por meio da biopolítica. Ou, ainda, ao que Mbembe (2016) considerou como biopoder, que parece funcionar mediante a divisão entre as pessoas que devem viver e as que devem morrer; essa frase carrega também o sentido de que deve prevalecer o tipo de vida competitiva. Já a preocupação de Morin

(1969), mesmo não tendo focado seus estudos diretamente na biopolítica, é não resumir e classificar o ser humano sob uma perspectiva estritamente econômica e produtiva, expandindo a ideia de que o sentido da vida vai além desses aspectos, sem separá-los dos demais, como a necessidade de uma nova antropolítica, focada não somente na sobrevivência, mas aberta às possibilidades humanas, no que diz respeito a outras dimensões, a filosófica, cultural, social, ambiental, entre outras.

Portanto, ficou evidente a necessidade de reflexão constante sobre possíveis implicações da biopolítica na atuação docente. Pela abordagem de Foucault, ressaltamos a necessidade de atenção e compreensão à primazia dada aos modelos de dispositivos de controle de desempenho docente, provenientes do modelo neoliberal (que se estende aos discentes), bem como da presença de exclusão/assepsia de tudo aquilo que não contribui ou não serve para o atingimento das metas estipuladas pela lógica instrumental da economia e de mercado. Pelo olhar de Morin, destacamos a necessidade de se refletir sobre aspectos antropológicos, políticos e filosóficos, levando em consideração a complexidade do ser humano e da existência, num sentido mais aberto, considerando a vida e os saberes interligados à integração do humano ao Planeta e ao Universo.

Assim, apresentamos a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição e suporte para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade; trouxemos à tona o pensamento sobre as necessidades docentes em sua atuação e a relação com os aspectos teóricos concebidos por Foucault e Morin. A partir dessas reflexões, assentadas no embasamento teórico-foucaultiano sobre as relações de poder-saber, da exclusão e da assepsia e, na perspectiva moriniana sobre a desumanização e a fragmentação dos saberes, fica evidenciada a importância de atentar para o fato de que nossas práticas não podem servir como utensílios, para atender ao mercado, por meio de nosso trabalho e da diminuição da nossa

vida. Estas, por sua vez, não se reduzem aos saberes políticos e econômicos, têm outros sentidos e significados.

Por conseguinte, decorre a necessidade de religar os saberes: *cuidado de si* e *autoética*, na atuação docente, como contribuição à reflexão sobre as relações e ações éticas entre os seres humanos, iniciando esta religação em nós, docentes, pela incorporação desses saberes, em nossa formação inicial e continuada. Nesse contexto, o cuidado de si nos auxilia a identificar e a nos relacionar com os efeitos da biopolítica, limitando-a a garantir as condições para o exercício da docência e da nossa saúde (física, emocional, mental). Ou seja, o saber *cuidado de si* é, ao mesmo tempo, finalidade e meio. Finalidade no sentido de ocupação/preocupação consigo mesmo durante a vida, e meio como acesso à percepção/ao pensamento/à ação que visam a atentar para o assujeitamento e a renúncia de si, de modo a nos auxiliar a detectar características que se apresentam e fazem parte da capilaridade da biopolítica.

O cuidado de si também é resistência e contraconduta, bem como filosofia da indagação sobre si mesmo, que ajuda a estabelecer condições para o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, a fim de não sermos capturados pelo domínio externo, que pode ultrapassar as fronteiras sobre nossas deliberações acerca da nossa vida e do nosso próprio tempo. Desse modo, apropriamo-nos do *cuidado de si* como um saber de dimensão ética, que permite caracterizar um modo de conexão a si, num movimento que sustenta a nossa existência, e nos torna responsáveis por nossas escolhas e ações e pelo pensar atento sobre o modo pelo qual deliberamos, mesmo frente às subjetivações e influências externas. Não é um movimento livre, fácil e certo, estabelece-se nas relações de poder-saber e não descarta os cuidados pertinentes aos outros e ao Estado, estes cuidados se complementam.

Já a *autoética* traz o suporte na perspectiva da educação na complexidade. A autoética se apresenta como uma necessidade

para as relações humanas e planetárias, devido às nossas carências psíquicas e ao modo como o desenvolvimento da sociedade e das ciências foi se estabelecendo, deixando de atender às imprescindibilidades éticas da existência. A autoética traz a noção de um imperativo e atenção dedicada sobre si mesmo. Ou seja, nossas necessidades e nossos desejos intrínsecos podem estar disfarçados em falsas ilusões, desculpas, autojustificações, e somente um olhar atento, cuidadoso, afetuoso, sem a intenção de julgamento pessoal e culpabilidade, é capaz de detectar. Por esta ótica, pela atenção dedicada a nos compreendermos e melhorarmos, poderemos estender e ampliar o olhar ao outro, ao desenvolvimento do altruísmo. Na essência, a autoética é um ato de religação – integra o indivíduo à sua responsabilidade – e conecta esses dois aspectos à coletividade e à solidariedade, que são anteriores às próprias individualidades. Por isso, compreendemos a autoética como a conexão do sujeito em seus elementos individuais, de espécie e sociais. Através dessa noção, somos parte uno e parte múltiplos, constituídos na relação que se estabelece entre nossas próprias características individuais (genéticas, biológicas, físicas, emocionais, mentais) com aquelas provenientes da relação com os outros e com o meio.

A autoética para Morin é necessária, pois temos em nosso interior uma relação entre egoísmo e altruísmo, permeada pela necessidade de conhecimento próprio, de autoanálise, de autocrítica, de responsabilidade. De tal maneira que nossa disposição, em nos conhecermos e nos compreendermos, a partir da prática de reflexão pessoal sobre nossas ilusões, nossas falhas, por meio de um olhar amoroso, de não julgamento ou de culpa, mas de responsabilidade e de perdão, reverbera na compreensão do outro. Assim, saberemos lidar com os desafios concernentes à compreensão do outro, à medida que o enxergarmos como uma extensão de nós mesmos, com dificuldades, falhas, necessidades, razão e paixão. A autoética se estabelece a partir dessa religação e se apresenta como uma das bases que visam a considerar as

necessidades éticas, filosóficas, biológicas, sociais, culturais, econômicas, entre outras. Por esse prisma, passa-se de uma biopolítica de sobrevivência para uma conjectura, em que a autoética se apresenta como possibilidade, para a criação de um novo paradigma, não mais da simplificação, mas ancorado nos horizontes de educação na complexidade.

No espaço construído por Foucault e por Morin, esses dois saberes se entrelaçam como religação e contribuição à atuação docente. Relembramos que, nessa abordagem, a religação considera o contexto da biopolítica como parte contraditória e necessária. Assim, o cuidado de si se fortalece na relação de poder-saber sobre si mesmo, e a perspectiva da autoética promove a abertura para mudança, trazendo a autoanálise, a autocrítica e a compreensão como um movimento articulado entre aspectos intrínsecos e extrínsecos ao ser humano, cuja necessidade é regenerar o circuito indivíduo/sociedade/espécie. Desse modo, devido à nossa propensão à separação, a religação do cuidado de si e da autoética integra os princípios dialógico, recursivo e hologramático e se constitui, ainda, em dois aspectos que contribuem à atuação docente: como concepção complexa, pela metáfora da flor-de-lótus; e como perspectiva de estudos futuros, considerando a religação desses saberes abraçados como um saber e como um processo. A contribuição como concepção complexa se volta à criação de nova ideia sobre conceitos presentes na teoria de Foucault e de Morin. Dois autores distintos, mas abertos a novas possibilidades epistemológicas, remetendo a conexões e, também, à dialógica existente nos antagonismos, a fim de serem distinguidos e aproximados, uma vez que fazem parte dos fenômenos complexos, tecidos na parte, no todo e em nós mesmos.

A metáfora da flor-de-lótus, relacionada ao seu desabrochar, remete à abertura, ao florescer, diante dos horizontes da complexidade. Nesse contexto, a flor-de-lótus, cujo nome científico é *Nelumbo nucifera gaertn*, contribui como

metáfora, para ampliar as percepções sobre a religião do cuidado de si e da autoética. Ela é uma planta aquática que traz referências sobre sua relação dialógica com o meio ambiente, nasce na lama e cresce em direção ao Sol; embora seja uma flor asiática, pode ser cultivada em outros lugares; tem como principais características a limpidez e o perfume, bem como uma ampla diversidade de aplicações de uso medicinal, farmacêutico e culinário. Simbolicamente, possui subjetividades oriundas de diferentes partes da cultura oriental, mas que podem ser pensadas em nossa cultura ocidental.

Embora viva no hostil ambiente da lama, a flor-de-lótus não perde sua singularidade. O ambiente é ao mesmo tempo lamacento e ensolarado, composto numa relação dialógica, que interage e compõe a paisagem. A flor-de-lótus é resistência, contraconduta e equilíbrio, não se deixa sujeitar, sabe se governar na relação que estabelece consigo e com o meio ambiente; o estado interior da flor-de-lótus não se negligencia, para se incorporar ao estado exterior e desafiador da lama; ela se nutre dele sem se deixar contaminar.

Pelos princípios dialógico, recursivo e hologramático, a flor-de-lótus é inspiração em possíveis horizontes de educação na complexidade e se conecta à autoética, pois abre espaço para a compreensão acerca dos contraditórios; seu ambiente é inóspito e difícil, mas, igualmente, nutritivo, dando-lhe possibilidades de nascer, crescer e viver. Como princípio recursivo, autoética está na autoanálise e na autocrítica, possibilita-nos retornar a nós mesmos e repensar/analisar/refletir sobre os próprios movimentos pessoais, tendo como exemplo o movimento da flor-de-lótus que se fecha à noite e submerge nas águas da lama para, no dia seguinte, retornar à superfície em direção à luz. Em relação ao princípio hologramático, a autoética possibilita ampliar e enxergar o vínculo entre nossas características pessoais e as características que se encontram no outro, na cultura, no

ambiente. Existe o vínculo de compreensão, de respeito, de ajuste da flor-de-lótus ao ambiente e do ambiente à flor-de-lótus.

Por essas características, é possível explicitar que o cuidado de si e a autoética se complementam e podem ser religados em nossa atuação docente. De modo que o saber *cuidado de si* se refere ao sujeito que está sendo, que *é e não é* ao mesmo tempo, e se constitui numa relação de poder entre si e o outro. O saber *autoética* demonstra o sujeito complexo que já vem constituído por aspectos biológicos, genéticos, interativos e sociais, e que, por outro lado, pode se autoanalisar, se autoorganizar e se transformar, mediante a religação entre as partes distintas e contraditórias presentes em si mesmo. Em ambos os saberes, os sujeitos estão integrados ao conhecimento e aos saberes, bem como os saberes e o conhecimento estão nos sujeitos. Assim, a relação de pertencimento entre a flor-de-lótus e seu ambiente é inspiração para religar *cuidado de si* com *autoética*, como concepção complexa na atuação docente.

Porém, para desabrochar, e trazer essa concepção complexa de religação do cuidado de si e da autoética para a atuação docente como contribuição, é preciso um longo caminho. Por isso, iniciamos esta reflexão e apresentamos as principais noções de ambos os saberes, mas entendemos serem necessárias novas pesquisas, no que diz respeito a integrá-los na formação inicial e continuada dos docentes, como um saber e um processo, pois a concepção sozinha não daria conta de se incorporar às nossas práticas. Nesse sentido, em futuras pesquisas, pretendemos investigar práticas dessa religação, que podem ser utilizadas na atuação docente e, em segundo lugar, pensar em como essas práticas podem se integrar como processo nessa concepção complexa de saber pessoal, coletivo e planetário. De tal maneira que entendemos a necessidade de abrir espaços na formação inicial e na formação continuada dos docentes para o debate e para inserção de práticas e de processos abertos a essas novas aprendizagens, incorporando conteúdo teórico, práticas e experiências.



Por fim, compreendemos que a proposta da religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* na atuação docente é uma possibilidade a ser agregada, entrelaçada, bem como um desafio paradigmático a ser superado. Não se trata de um método, mas de reflexão, de tentativa, de novo olhar diante de um mundo ávido por mudanças. Iniciamos por esta concepção ousada e incerta, que nos conduzirá a novas pesquisas e descobertas, mesmo face às muitas forças contrárias que, aparentemente, direcionam para a impossibilidade de novas perspectivas e do desabrochar da flor-de-lótus.

Portanto, precisamos enfrentar nossas próprias desconfianças e inseguranças, fazendo-nos enxergar o quanto da nossa história se entrecruza com as trajetórias de outros docentes. Cientificamente, enxergamos várias aberturas para trabalhar com o desabrochar da flor-de-lótus, isto é, com pesquisas em que possamos avançar na religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* na atuação docente, investigando práticas a serem incorporadas na formação inicial e continuada, como processos abertos e integrados às nossas práticas. Socialmente, diante do cenário atual, decorrente das incertezas que a pandemia pelo Covid-19 desencadeou, pensamos que a religação desses saberes é uma necessidade, tendo em vista os desafios enfrentados na área da educação, especialmente no que se refere ao acúmulo de trabalho, ainda maior, que o ensino remoto tem trazido e à importância de um espaço de cuidado e compreensão, reservado a nós, docentes, e, em primeiro lugar, cedido por nós mesmos. Outro aspecto que destacamos é a dificuldade social de inter-relacionar e buscar soluções frente ao conjunto de necessidades sanitárias, de segurança, políticas, econômicas, ambientais, entre outras, em consequência da visão fragmentada.

Por tudo isso, finalizar este livro em forma de reticências faz parte das incertezas que nos constituem e que nos constituem como docentes. Permite deixar abertura para o cuidado, para a autoética, para a esperança, para o amor, para o perdão, para a

compaixão, para a solidariedade, para a compreensão, mesmo diante de dias difíceis, em que a “lama” da desigualdade, da violência, da intolerância atormenta nossos sonhos. Entretanto, a força interna e o compromisso com a educação nos fazem flor-de-lótus, espalhando o perfume de nossa missão por onde passarmos, em busca do sol para todos, por meio da ampliação de nossas percepções, em direção aos possíveis horizontes de educação na complexidade, em prol da vida e a favor da existência!



## Posfácio

Por Valdo Barcelos

Quero agradecer pela lembrança de meu nome para escrever essas palavras que vão aqui denominadas de Posfácio. Com certeza, muitas outras pessoas poderiam ter sido convidadas e eu fui o eleito. Obrigado aos(às) autores(as) pela confiança. Sinto-me honrado. Vou escrever este pequeno texto – ensina-se que um Posfácio não deve ser longo – buscando ser modesto. Afinal, importantes são as pessoas que escreveram este livro. Um livro que chega, em muito boa hora, nas mãos e nos olhos de seus possíveis leitores e de suas leitoras. Os(as) autores(as), ao trazerem para o centro da obra a temática da biopolítica, demonstram importante senso de oportunidade, bem como uma leitura aguda da conjuntura política por que passa o mundo atual. Em poucos outros momentos da aventura humana, nesse tão maltratado Planeta Terra, vivemos situações tão paradoxais e complexas. E aqui não poderia deixar de registrar a forma densa e perspicaz com que os(as) autores(as) trazem para esta conversa as proposições do pensador Edgar Morin. Um pensador que sabe, como poucos, olhar para o fenômeno da vida nas suas mais complexas possibilidades de acontecimento. Parabéns pela escolha. De outra forma, e na esteira do pensamento de Edgar Morin, são colocadas na mesa de conversação temas como o cuidado de si e a vivência da autoética na formação das pessoas em geral, e na formação dos(as) professores(as) em particular. E aqui mais uma escolha sagaz: Michel Foucault. Um pensador que balançou as estruturas férreas da sociedade de seu tempo e, porque não dizer, de todos os tempos. Foucault lançou radicais reflexões sobre as relações de saber-poder entre os seres humanos, no seu viver social e ecológico. Nunca é demais lembrar o que vaticinou a grande pensadora Hanna Arendt, quando afirmou que não existe ação humana desprovida de

interesse. Quero finalizar mais uma vez agradecendo a oportunidade que me foi dada de participar desta obra que chegou, em muito bom momento. Quero desejar aos(às) leitores(as) que façam um boa viagem por estas páginas. Que sigam a sugestão do magistral poeta mexicano Octávio Paz, quando dizia que a leitura é uma viagem que se faz com o corpo quieto e a alma agitada.

Desejo a todos uma boa leitura/viagem. Que esta leitura nos ajude na travessia desses tempos sombrios pelos quais estamos passando, no mundo em geral e no Brasil em particular.

Inverno de 2021.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: M. Fontes, 2007.

AGAMBEN, G. Estado de exceção e genealogia do poder. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 108, p. 21-39, jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbep/article/download/P.0034-7191.2014v108p21/14689/>. Acesso em: 31 maio 2020.

AGAMBEN, G. *Estado de exceção: homo sacer*, II, I. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha: homo sacer* III. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

ALBUQUERQUE, M. T. da C. *In: FOUCAULT, M. História da sexualidade: o cuidado de si*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 49. 3 v.

ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. Prefácio. *In: MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 10-12.

ALMEIDA, T. L. de. *Hupomnêmata*: registro de história de vida de adolescentes em acolhimento institucional como escrita de si. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Caderno de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ANDERY, M. A. *et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 7. ed. São Paulo: Educ, 1996.

ANDRADE, L. Q. de. *Terapias expressivas*. São Paulo: Vector, 2000.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. de Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAUMAN, Z. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERT, J-F. Securite, dangerosite, biopolitique: trois versants d'une nouvelle pratique de pouvoir sur les individus. *Psicologia & Sociedade*, n. 24, p. 2-7. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v24nsp/02.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Conhecendo nosso jardim: roteiro básico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://aplicacoes.jbrj.gov.br/publica/publicae.html>. Acesso em: 30 out. 2020.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. *TransFormação, Revista de Filosofia*, Marília, v. 33, n. 2, p.157-176, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/1037>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006a.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006b.

CAPRA, F. *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix, 2009.

CARVALHO, W. L. de. *Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5297](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5297). Acesso em: 12 nov. 2018.

CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, A. P. de (org.). *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999. p. 35-46.

CASTRO, E. Biopolítica y gubernamentalidad. *Dossiê Biopolítica*, Revista Temas & Matizes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A. Ética e educação. In: TORRES, J. C. B. (org.). *Manual de ética*: questões de ética teórica e aplicada. Caxias do Sul: EDUCS; Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 470-488.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

CORTINA, A.; MARTINEZ, E. *Ética*. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

COUTO, M. Correio Braziliense. Entrevista. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/04/22/interna\\_diversao\\_arte,846997/poesia-e-boa-aliada-na-era-da-pandemia-avalia-mia-couto.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/04/22/interna_diversao_arte,846997/poesia-e-boa-aliada-na-era-da-pandemia-avalia-mia-couto.shtml). Acesso em: 25 abr. 2020.

CUTRO, A. *Biopolitica*: storia e attualità di un concetto. Verona: Ombre Corte, 2005.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/24508/pdf/0?code=Utf/Pc7LZmrntSYyMZ/B/G7MpzSGRG8X5IdQRgtq52tuVav3PSHwO1PHGb/IEe/O1mFKhRwhPVCWNaanr8SatA==>. Acesso em: 15 out. 2020.

DALBOSCO, C. A. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. *Anais* [...] Caxambu, 2009.

DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ESPÓSITO, R. *Bíos*: biopolítica e filosofia. Torino: Einaudi, 2004.



ESPÓSITO, R. *Bíos: biopolítica e filosofia*. Trad. de M. Freitas Costa. Edições 70: Lisboa, 2010.

EWALD, F.; FONTANA, A. Nota. In: FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France*. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008. p. xv-xx.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. *Le Monde*. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Entrevista com A. Fontana, 1984. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/textos.html>. Acesso em: 18 out. 2020.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o cuidado de si*. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. v. 3.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa: Edições Cosmos, n. 19, 1993, p. 203-223.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, política e sexualidade: ditos e escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 264-287. v. 2.

FOUCAULT, M. Les techniques de soi. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 2006b. p. 192-217 v. IV.

FOUCAULT, M. *Nascimento da bipolaridade*: curso dado no Collège de France. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: M. Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*: curso no Collège de France (1981-1982). Trad. de Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: M. Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. *Governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: M. Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012b.

FOUCAULT, M. *L'origine de l'herméneutique de soi*: conférences prononcées à Dartmouth Collège, 1980. Paris: Vrin, 2013.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos* – IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 118-140.

FREITAS, A. S. de. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 12, n. 1, p. 167-190, 2010. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-212279>. Acesso em: 15 nov. 2018.

GADAMER, H-G. *La educación es educarse*. Trad. de Francesco P. Blasi. Barcelona: Paidós, 2000a, Versão *on-line* deste texto está disponível em: <https://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GADAMER, H-G. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L.; FLICKINGER, H. G.; ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica*: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000b. p.129-140.

GADAMER, H-G. *A razão na época da ciência*. Trad. de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

GADAMER, H-G *et al. Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao, ES: Universidad de Deusto, 1997.

GADAMER, H-G. *El giro hermenéutico*. Madrid, Espanha: Cátedra, 1998.

GADAMER, H-G. *Verdade e método*. 11. ed. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADAMER, H-G. *Verdade e método*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADAMER, H-G. *Verdade e método*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADELHA, S. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Filosofia, Sociedade e Educação*, Marília: UNESP, v. 1, n. 1, p. 93-118, 1997.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004. p. 79-97. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420>. Acesso em: 19 out. 2020.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-190.

GALLO, S. Foucault: (Re)pensar a educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.

GALLO, S. Entre Édipos e o anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 363-376.

GALLO, S. La production des hétérotopies à l'école: souci de soi et subjectivation. *Revista Le Télémaque*, n. 47, maio 2015, p. 87-95. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1.htm>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, p. 77-94, 2017.

GALLO, S. D.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. *Educação*, São Paulo: Segmento, n. 3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.1-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7846403-Foucault-filosofia-e-educacao-ou-ensaios-para-uma-filosofia-da-educacao.html>. Acesso em: 19 out. 2020.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Biopolítica-vírus e educação-governamentalidade e escapar e... *Revista Universitária de Estudos – REU*, v. 37, n. 2, 2011.

GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Rev. Bras. Educ.* n. 25, p.127-142 [on-line]. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413->

[data.24782004000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt#:~:text=GAUTHIER%2C%20Jacques%20Zanid%C3%AA.,Rev.&text=Examina%20a%20quest%C3%A3o%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o,pelo%20pesquisador%20nas%20pesquisas%20qualitativas](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-data.24782004000100012&script=sci_abstract&tlng=pt#:~:text=GAUTHIER%2C%20Jacques%20Zanid%C3%AA.,Rev.&text=Examina%20a%20quest%C3%A3o%20da%20produ%C3%A7%C3%A3o,pelo%20pesquisador%20nas%20pesquisas%20qualitativas). Acesso em: 29 out. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

HAN, B-C. *A salvação do belo*. Trad. de Gabriel Salvi Philipon. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HAN, B-C. *Sociedade do cansaço*. Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017a.

HAN, B-C. *Topologia da violência*. Trad. de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. de Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HERMANN, N. À procura dos vestígios da formação. In: HERMANN, N. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 109-120.

HERMANN, N. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

JUNG, C. Gustav. *Memórias, sonhos, reflexões*. 21. ed. Trad. de A. Jaffé. Ed. de D. F. Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUNG, C. G. *O espírito na arte e na ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. (Obras completas de C. G. Jung, v. XV).

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1960.

KANT, I. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Textos Seletos. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. (Textos seletos).

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Escala, 2006.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. introd. e notas de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAZZARATO, M. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

LIBÓRIO, L. A. Budismo: cosmologia e espiritualidade. *Paralellus*, Revista de Estudos de Religião. Pernambuco: UNICAP, v. 7, n. 16, 2016. Disponível em: <http://www.unicap.br/ojs/index.php/paralellus/article/view/907/846>. Acesso em: 31 out. 2020.

MACHADO, R. Introdução. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. São Paulo: Graal, 2000. p. vii-xxiii.

MBEMBE, A. *Necropolítica, Arte & Ensaios* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 10 ago. 2020.

- MARCONDES, D. *Filosofia analítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad. de Giasone Rebuá. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2002.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2005.
- MORIN, E. *O Método 2: a vida da vida*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MORIN, E. A noção de sujeito por Edgar Morin. In: SCHNITMAN, D. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a. p. 45-58.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b. p. 274-289.
- MORIN, E. *O Método 2: o conhecimento do conhecimento*. São Paulo: Editora Sulina, 1997.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.
- MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E.; KERN, A. B. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

- MORIN, E. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, E. *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, E. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2012a.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.
- MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.
- MORIN, E. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012b.
- MORIN, E. *O Método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.
- MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2011c.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- MORIN, E.; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, E. P. de (org.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999. p. 21-34.
- MORIN, E. *Introduction à une politique de l'homme*. Paris: Éditions du Seuil, 1965.
- MORIN, E. *Introdução à política do homem: argumentos políticos*. Trad. de Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 26 ago. 2020.
- NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.

- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto, 1992.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto Alegre: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Profissão docente. *Revista Educação*, São Paulo, n. 154, fev./2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- NÓVOA, A. A escola o que é da escola. Entrevista com António Nóvoa. *Revista Escola Gestão Educacional*, São Paulo, n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.
- PAGNI, P. A. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, L. A.; SABATINE, T.T; MAGALHÃES, B. R. (org.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p.19-46.
- PAGNI, P. A. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, W. (org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 63-80.
- PAVIANI, J. *Epistemologia prática*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.
- PAVIANI, J. *Problemas de filosofia da educação*. Caxias do Sul: EDUCS, 2010a.
- PAVIANI, J. Platão, a educação e o cuidado de si: a recepção de Foucault. *Hypnos*, São Paulo, n. 24, p. 37-51, 1º sem. 2010b. Disponível em: <http://www.hypnos.org.br/revista/index.php/hypnos/article/view/48>. Acesso em: 29 set. 2017.
- PAVIANI, J. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.
- PEREIRA, F. V. M. A educação para o cuidado de si: a propósito da leitura de Foucault do Diálogo I Alcibíades, de Platão. *Kalagatos*, Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 14, n. 28, p. 81-91, 2017. Disponível em: <http://kalagatos.com.br/index.php/kalagatos/>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- PETRAGLIA, I. C. Complexidade e auto-ética. *EccoS Revista Científica UNINOVE*, São Paulo: v. 2, n.1 p. 9-17, 2000. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/183/198>. Acesso em: 27 out. 2020.



PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

RAMÍREZ, E. D. M. Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educación* [en línea] 2012, (Julio-Diciembre). Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635256017>. Acesso em: 15 nov. 2018.

RODRIGUES, J. *Africanos em Francisco Beltrão: a identidade na diáspora*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3222>. Acesso em: 12 nov. 2018.

ROHDEN, L. *Hermenêutica filosófica*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2002.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: R. T. Bertrand Brasil, 1995.

RUIZ, C. Banalização biopolítica de uma violência radical. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v.1, n. 28, p. 51-70, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/116278>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, PT: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SÊNECA, L. A. *A brevidade da vida*. Trad. de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2007.

SÊNECA, L. A. *A vida feliz*. Trad. de Luiz Feracine. 2. ed. São Paulo: Escala, 2009.

SÊNECA, L. A. *Aprendendo a viver (Cartas a Lucílio)*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SÊNECA, L. A. *Da vida feliz*. Trad. de João Carlos Cabral Mendonça. São Paulo: M.Fontes, 2001.

SÊNECA, L. A. *et al. Da tranquilidade da alma*: antologia de textos. Trad. de Giulio Davide Leoni. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 5 v. (Coleção os pensadores).

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. 2. ed. Trad. de J.A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SILVA, R. de C. e. *De Abaiara a Bissau*: por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência. 2011.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251124>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, N. M. A. da; FREITAS, A. S. de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições*, v. 26, p. 217-233, 2015.

SOAVE, C. *Dimensão ética do cuidado de si*: uma análise voltada aos ambientes competitivos de trabalho a partir das contribuições de Sêneca. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/852/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SOAVE, C. *Dimensão ética do cuidado de si em ambientes competitivos de trabalho*. Curitiba: CRV, 2019.

SOAVE, C.; BARBIERI, S. C. R.; ROSA, G. A. da. Ética como espaço de ressonâncias do cuidado de si docente na escola e na BNCC. *Revista educação em questão*, v. 58, n. 56, abr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21264>.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TOMMASELLI, G. C. G. Formação (*Bildung*), cuidado de si, vivência e educação Aufklärung: *Revista de Filosofia*, v. 4, n. 1, p. 91-102, 2017. Disponível em: <https://doaj.org/article/124ebc72b6b64eac9d27cdb9e7e39cfb?gathStatIcon=true>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Contraconduta e foco de experiência: ferramentas para problematizar a inclusão social. In: RODRIGUES, H. C.; PORTOCARRERO, V.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Michel Foucault e os saberes do homem: como, na orla do mar, um rosto de areia*. Curitiba: Prismas, 2016. p. 519-530.

VEIGA-NETO, A.; TRAVERSINI, C. Por que governamentalidade e educação? *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS/Faced, v. 34, n. 2, p.13-19, maio/ago. 2009.

VEIGA-NETO, A. Biopoder e dispositivos de normalização implicações educacionais. In: NEUTZLING, I.; RUIZ, C. B. (org.). *O (des)governo biopolítico da vida humana*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. p. 15-35. v.1.

VEIGA-NETO, A. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Ed. Especial Impressa – Dossiê Educação Ambiental, p. 31-49, jan./jun. 2014.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 74, maio/ago. 2014. p. 67-82. ISSN: 0103-7307. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/04.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

VEIRAS, R. R. *Educação ambiental e biopotência como processos interconstituintes: potencializando outros modos de existências*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6852>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WARD, W. E. The lotus symbol: its meaning in buddhist art and philosophy. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 11, n. 2, p. 135-146, 1952. *JSTOR*, Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/426039?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/426039?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents). Acesso em: 30 out. 2020.

A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

### *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 100 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

### *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

### *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1000 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



O livro *Cuidado de si e Autoética: a Religião dos Saberes Docentes na Complexidade*, que o leitor porventura tem às mãos, propõe a religião dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição para uma atuação docente que, para além das implicações da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade.

Emerge uma autoconsciência no trabalho bastante *sui generis* nesse sentido, na medida em que advém de uma vivência, não apenas a partir de leituras teórico-acadêmicas, mas de uma experiência como pilar fundamental, de pessoas que não querem sacrificar as suas vidas em prol de metas e indicadores tão somente, uma vez que isso é muito pouco para pautar os problemas que enfrentamos hoje no planeta. Para isso, os autores se aproximam do campo da Filosofia da Educação, dispostos a enxergar a totalidade – essa faculdade que se encontra hoje cada vez mais em extinção –, entendendo que o ser, a consciência e a linguagem são indissociáveis.

Enfim, temos diante de nosso olhar uma inventiva original, cuja relevância e mérito científico revelam-se presentes, sobretudo quanto ao desenvolvimento das pesquisas concernentes à relação entre Filosofia e Educação, consoante à atuação docente.

*Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan*

*Professor Titular de Filosofia da Educação da UFSM e pesquisador do CNPq*

ISBN 978-65-8673-463-8



  
**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Rio Grande  
do Sul

