

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO

**HORIZONTES DA COMPLEXIDADE: A RELIGAÇÃO DOS SABERES CUIDADO  
DE SI E AUTOÉTICA COMO CONTRIBUIÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE**

CLÁUDIA SOAVE

CAXIAS DO SUL  
2020

CLÁUDIA SOAVE

**HORIZONTES DA COMPLEXIDADE: A RELIGAÇÃO DOS SABERES CUIDADO  
DE SI E AUTOÉTICA COMO CONTRIBUIÇÃO À ATUAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa de História e Filosofia da Educação – Curso de Doutorado, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marina P. de Arruda

CAXIAS DO SUL  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S676h Soave, Cláudia

Horizontes da complexidade [recurso eletrônico] : a religação dos saberes  
cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente / Cláudia  
Soave. – 2020.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Geraldo Antonio da Rosa.

Coorientação: Marina Patricio de Arruda.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação. 2. Biopolítica. 3. Ética - Corpo docente. I. Rosa, Geraldo  
Antonio da, orient. II. Arruda, Marina Patricio de, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 37

***"Horizontes da complexidade: a religação dos saberes cuidado de si e auto-ética como contribuição à atuação docente"***

**Cláudia Soave**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 18 de dezembro de 2020.

**Banca Examinadora:**

Dr. Geraldo Antônio da Rosa (presidente – UCS)

Dra. Marina Patrício de Arruda (Coorientadora – UCS)

Dra. Nilda Stecanela (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dr. Amarildo Luíz Trevisan (UFSM)

*Participação por videoconferência*

Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos (UFSM)

## 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,  
desnudam-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

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer a presença e a importância de quem inspirou a semear, a persistir, a desabrochar. Desse modo, meus agradecimentos são encaminhados a diferentes destinatários.

### **À existência!**

Agradeço a Deus, o mistério da criação e a sabedoria da vida, a energia inexplicável presente no Universo, no Planeta, em todos os seres, em nós humanos e em mim.

### **Às instituições!**

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) pelo fomento, pelo apoio e pela oportunidade de afastamento, durante a realização do doutorado; à Universidade de Caxias do Sul (UCS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) a oferta do Doutorado em Educação. À Prosuc-Capes o apoio financeiro, durante os dois primeiros anos de minha pesquisa.

### **Aos orientadores!**

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Geraldo Antonio da Rosa, e à minha coorientadora, Profa. Marina Patrício de Arruda, pela competência e seriedade com que conduziram as orientações para o desenvolvimento e a finalização da minha Tese. Agradeço, acima de tudo, por acreditarem na minha proposta, por refletirem e conversarem sobre os desdobramentos da pesquisa com zelo e afeto, por lapidarem minhas construções com olhar crítico e amoroso. Pelas palavras de apoio, pelos encontros presenciais e virtuais e também pelos momentos de leveza, de sensibilidade, de alegria, de bom humor, de cuidado e de complexidade! Vocês serão inesquecíveis! Sentirei saudades!

### **Ao meu amor, Fábio!**

Agradeço, de modo especial e profundamente, a meu esposo Fábio, meu amor, minha grande referência, em quem me inspiro e a quem admiro! Obrigada pela paciência, por me incentivar a perseverar, mesmo quando pensei que minhas fraquezas e limitações não me permitiriam seguir adiante. Obrigada por refletir comigo durante a semana e, também, nos finais de semana e feriados, quando nossos assuntos focavam-se, essencialmente, à educação,

à filosofia, à ética, ao cuidado de si, à autoética, à complexidade e à preocupação com o futuro do Planeta e da humanidade. Obrigada por dedicar seu precioso tempo para me escutar, me apoiar, me encorajar e a filosofar comigo incansavelmente e com amor.

### **Aos familiares!**

Agradeço aos meus pais Irineu e Teresinha a vida, o exemplo e as possibilidades que me deram, mesmo diante das impossibilidades pelas quais passaram, e ao meu irmão Cláudio, por abrir-me as portas para a descoberta da docência. À minha querida avó Ângela, *nona Angelina, in memoriam*, que foi e continuará sendo uma das minhas grandes inspirações de vida; que tanto queria ler, mas teve que sair da escola sem ter sido alfabetizada para ajudar a família nos afazeres da casa. Lembro quanto seus olhos brilhavam ao falar da escola, ao escrever seu nome e ao associar as letras para formar as palavras. Não só agradeço a ela, homenageio-a com meu doutorado! Agradeço, também, aos familiares mais próximos pelo incentivo e pela compreensão das minhas ausências, quando precisei me afastar para me dedicar à leitura e à escrita

### **Aos amigos, colegas e professores do PPGEDU!**

Agradeço às colegas e aos colegas que se tornaram amigas e amigos. À Daniela Corte Real, Dani, Plá, Docinho! Primeira colega que conheci na porta da sala de entrevista, em 2016 e que, de imediato, puxou conversa comigo sobre análise do discurso de dois “xarás”: Michel Pêcheux e Michel Foucault. Obrigada, Dani! Pela criatividade em ação, pelas escritas, pela parceria nos eventos e nas apresentações, pelos cafés na Gigi, pelos almoços, pela amizade, pela alegria e por me apoiar a “desapegar da caixinha”. De dentro dela eu já tinha saído, nunca gostei desse lugar, mas faltava ainda me desfazer da caixinha da simplificação. À Vialana, Vialáctea, Lana, Lindinha! Segunda colega que conheci, em 2017, durante o seminário de abertura do PPGEDU, nossa conversa foi breve, mas suficiente para nos aproximar. Obrigada pelas escritas, pelas apresentações, pela escuta, pelo carinho, pelos cafés na Gigi e pela amizade. Passamos momentos difíceis em 2018 e nos fortalecemos uma a outra, obrigada! À Simone Corte Real Barbieri, Si! A terceira colega que conheci, fomos apresentadas pela Dani no seminário de abertura do PPGEDU, falamos pouco naquele dia, mas depois falamos muito, durante as orientações com o Prof. Geraldo, nos cafés, nos almoços, nos debates, nos corredores e jardins da UCS. Obrigada pelas escritas, pelas apresentações, pela parceria e pelos momentos de reflexão e de riso solto! Agradeço às(aos) colegas com quem fiz amizade no decorrer do trajeto: Nelma, João, Maicon (parceiro de

escritas, obrigada), França, Viviane, Mirley, Flavinha, Nédio, Valdete, Sirlei e demais colegas do GPForma-Serra; e, também, a todos os colegas da turma de 2017 e demais turmas. Agradeço às professoras e aos professores do PPGEDU que nos desacomodaram à reflexão, às escritas e à convivência. E às secretárias do programa que muito ajudaram na minha organização acadêmica.

#### **Aos membros da banca!**

Agradeço aos professores: Dr<sup>a</sup>. Nilda Stecanella, Dr<sup>a</sup>. Terciane Ângela Luchese, Dr. Amarildo Luiz Trevisan e Dr. Valdo Barcelos pela acolhida, pela leitura, pelo olhar crítico e sensível e pelo tempo disponibilizado para a leitura da minha Tese.

#### **Aos participantes da pesquisa!**

Agradeço às(aos) docentes que participaram da pesquisa, e contribuíram com suas experiências para ampliar minhas reflexões, permitindo o cruzamento de nossas perspectivas acerca da atuação docente.

#### **Aos amigos, aos colegas de trabalho e aos estudantes!**

Agradeço às amigas e aos amigos que contribuíram para que eu fizesse escolhas baseadas no amor. Agradeço ao IFRS – Campus Bento Gonçalves o apoio recebido por parte dos colegas, em particular, da Tatiane Pellin Cislighi, da Leane Maria Filipetto, do Onorato Jonas Fagherazzi, da Luciana Pereira Berndt e da Pauline Rosales. À Fabiane Cristina Brand, aos colegas professores e aos estudantes do curso Tecnólogo em Logística agradeço a linda homenagem-surpresa que fizeram na noite anterior ao meu afastamento, em 2017, foi um momento lindo e significativo, demonstrou que eu estava fazendo a escolha certa. Sou muito grata a vocês!

#### **Às revisoras e à tradutora!**

Agradeço a Izabete Polidoro Lima e a Diva Teresinha Guizzo Duque pelo incansável trabalho, profissionalismo, pela atenção e pelo carinho com que fizeram a revisão e formatação do trabalho! E a Daniela Bortoncello pela apuradíssima tradução do resumo e pela amizade.

**Ao uno e ao todo!**

Meu carinho e agradecimento a tudo, às partes e ao todo, que, de alguma forma, contribuiu para minha qualificação, mesmo que não esteja aqui nominado, mas está internalizado em minha formação!

## RESUMO

As implicações da biopolítica se caracterizam pela capilaridade de um *modus operandi* que, de certa forma, se converte na sociedade, como uma maneira de viver condicionada às relações de poder-saber, apreendidas do sistema político-econômico e do mercado, como lugar de competição, e se desdobram na atuação docente. Para mudar esta lógica, outros saberes precisam ser incorporados à educação, bem como à atuação docente. Desse modo questiona-se: Como a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* pode contribuir para uma atuação docente que, para além da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade? Como objetivo geral, pretende-se propor 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. Os objetivos específicos visam a: refletir a atuação docente, a partir de perspectivas teóricas da educação na complexidade e da biopolítica; analisar implicações da biopolítica na atuação docente; apresentar a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade. O percurso epistemológico caracteriza-se como pesquisa de abordagem complexa, valendo-se da análise qualitativa, com o auxílio de dados quantitativos, inter-relacionando-se com a perspectiva teórica de Edgar Morin e de Michel Foucault, projetados à análise de uma amostra de 33 docentes de uma instituição pública e federal, por meio da análise textual discursiva. Os principais resultados demonstram, teoricamente, que a relação-poder saber e a assepsia daquilo que não é produtivo, bem como a desumanização dos saberes e a fragmentação dos saberes implicam a atuação docente. Pela experiência dos professores, essas implicações ficam evidentes, de tal maneira que as exigências ao desempenho geram pressões e cobranças tanto externas (sociedade de modo geral) quanto internas (autocobrança), falta de tempo e excesso de atividades, que desencadeiam a exploração de si mesmo. Além disso, há o sentimento de pouca valorização diante da complexidade da profissão. Assim, a religação do *cuidado de si* com a *autoética* traz outras perspectivas para além da biopolítica que, inspirada em possíveis horizontes da complexidade, contribui com saberes a serem incorporados à formação inicial e continuada dos docentes, conectando um conjunto de significados e sentidos presentes nas duas concepções teóricas. Inspirada pela metáfora da flor-de-lótus, devido ao seu potencial de crescimento e manutenção da vida em meio ambiente inóspito e incerto, essa ampliação do olhar contribui cientificamente para a transição entre o paradigma da simplificação e o paradigma da complexidade. Socialmente,

traz perspectivas de uma atuação docente voltada à própria dimensão ética, cujos vínculos se estabeleçam com a sociedade, principalmente após pandemia pelo Covid-19, que requer outros modos de viver, para superar tantas desigualdades educacionais, sanitárias, econômicas, sociais, ambientais, entre outras.

**Palavras-chave:** Complexidade. Atuação docente. Autoética. Cuidado de si. Biopolítica.

## ABSTRACT

The involvement of biopolitics are characterized by the capillarity of a *modus operandi* that, somehow, becomes society, as a way of living conditioned to the relations of power-knowledge, captured from the political-economic system and the market, as a place of competition and manifested in the teaching performance. To change this logic, other knowledges need to be incorporated into education, as well as teaching performance. Thereby, it is questioned: How can the reconnection of knowledges, *self-care and self-ethics*, contribute to a teaching performance that, beyond to biopolitics, can be inspired by possible horizons of education in complexity? As a general purpose, it is intended to propose the reconnection of knowledges, *self-care and self-ethics*, as a contribution to a teaching performance that, in addition to the implications of biopolitics, can be inspired by possible horizons of education in complexity. The specific objectives address to: think about the teaching performance, from theoretical perspectives of education in complexity and biopolitics; analyze the implications of biopolitics in teaching performance; to present the reconnection of knowledges, self-care and self-ethics, as a contribution to teaching performance, in possible horizons of education in complexity. The epistemological way is characterized as research with a complex approach, using qualitative analysis, with the support of quantitative data, interrelating with the theoretical perspective of Edgar Morin and Michel Foucault, projected to analyze a sample of 33 teachers from a public and federal institution, through discursive textual analysis. The main results demonstrate, theoretically, that the relation-power to know and the asepsis of what is not productive, as well as the dehumanization and the fragmentation of knowledges imply to the teaching performance. From the teachers' experience, these implications are clear, in such a way that performance requirements generate pressures and demands both external (society in general) and internal (self-demand), lack of time and over-activities, which trigger self-exploitation. Besides that, there is a feeling of little appreciation in front of the complexity of the occupation. Therefore, reconnecting the self-care with self-ethics brings other perspectives beyond biopolitics, which, inspired by possible horizons of complexity, contributes with knowledges to be incorporated into the initial and continuing training of teachers, connecting a set of meanings and senses present in two theoretical conceptions. Inspired by the metaphor of the lotus flower, due to its growth potential and maintenance of life in an inhospitable and uncertain environment, this enlargement of the view scientifically contributes to the transition between the simplification paradigm and the complexity paradigm. Socially, it brings perspectives for a teaching performance focused on own ethical

dimension, whose links are established with society, especially after the Covid-19 pandemic, which requires other ways of living, to overcome so many educational, sanitary, economic, social, environmental differences, among others.

**Keywords:** Complexity. Teaching performance. Self-ethics. Self-care. Biopolitics.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 – Representação do problema de pesquisa .....	47
Figura 2 – Percurso da tese .....	48
Figura 3 – Conjunto procedimental .....	51
Figura 4 – Os sete saberes necessários à educação do futuro .....	79
Figura 5 – Atuação docente .....	85
Figura 6 – Percurso da análise .....	114
Figura 7 – Distribuição das questões em categorias .....	121
Figura 8 – Novo emergente: temáticas /relações: categorias .....	126
Figura 9 – Concepção do cuidado de si .....	171
Figura 10 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e cuidado de si .....	173
Figura 11 – Composição da autoética .....	181
Figura 12 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e autoética .....	188
Figura 13 – Articulação entre a experiência da atuação docente e as teorias .....	193
Figura 14 – <i>Nelumbo Nucifera Gaertn</i> : flor-de-lótus .....	199
Figura 15 – Obra de Claude Monet .....	200
Figura 16 – O desabrochar da flor-de-lótus .....	203

### QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações BDTD – cuidado de si .....	57
Quadro 2 – Teses e dissertações BDTD – autoética .....	60
Quadro 3 – Artigos periódicos Capes – cuidado de si .....	61
Quadro 4 – Artigos periódicos Capes – autoética .....	64
Quadro 5 – (Res)situando o contexto .....	189

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil docente .....	115
Tabela 2 – Formação / Graduação .....	117
Tabela 3 – Formação / Especialização – Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> .....	118
Tabela 4 – Formação/Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .....	119
Tabela 5 – Média do grau de importância .....	122
Tabela 6 – Médias categorizadas .....	123
Tabela 7 – Histórico e trajetórias – distribuição das categorias .....	127
Tabela 8 – Atuação docente – distribuição das categorias .....	133
Tabela 9 – Vida pessoal – Em busca do equilíbrio .....	147

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIC-BG	Centro da Indústria, Comércio e Serviços de Bento Gonçalves, RS
ED	Estatística Descritiva
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
SUS	Sistema Único de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>APRESENTAÇÃO: INSPIRAÇÕES, INTENÇÕES E EXPRESSÕES .....</b>	<b>27</b>
<b>3</b>	<b>TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS .....</b>	<b>36</b>
3.1	APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES: HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS .....	38
3.2	PRESSUPOSTOS E PROBLEMATIZAÇÃO.....	43
3.3	DELINEAMENTO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	48
<b>3.3.1</b>	<b>Delineamento da pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Procedimentos da pesquisa.....</b>	<b>49</b>
3.3.2.1	Ferramentas de pesquisa.....	52
3.3.2.2	Análise dos dados .....	54
3.4	REVISÃO DE LITERATURA .....	56
<b>4</b>	<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA BIOPOLÍTICA E DA EDUCAÇÃO NA COMPLEXIDADE: REFLEXÕES SOBRE ATUAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>66</b>
4.1	EDUCAÇÃO: DO CLÁSSICO À COMPLEXIDADE .....	70
4.2	EDUCAÇÃO NA COMPLEXIDADE E ATUAÇÃO DOCENTE.....	77
4.3	EDUCAÇÃO NA COMPLEXIDADE E IMPLICAÇÕES DA BIOPOLÍTICA .....	86
<b>5</b>	<b>IMPLICAÇÕES DA BIOPOLÍTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>112</b>
5.1	DOCENTES: UM BREVE RETRATO .....	114
5.2	ATUAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS RELEVANTES .....	120
5.3	ATUAÇÃO DOCENTE: PECULIARIDADES E IMPLICAÇÕES DA BIOPOLÍTICA.....	124
<b>5.3.1</b>	<b>Histórico e trajetórias: realizações, desafios e incertezas .....</b>	<b>126</b>
5.3.1.1	Projeto de vida.....	127
5.3.1.2	Uma descoberta .....	129
5.3.1.3	Realização .....	130
5.3.1.4	Processo de transformação e incertezas .....	131
<b>5.3.2</b>	<b>Atuação docente: exigências e desempenho .....</b>	<b>132</b>
5.3.2.1	Cobrança: pressões externas e internas .....	133
5.3.2.2	Falta de tempo e excesso de atividades .....	141
5.3.2.3	Pouca valorização.....	143
<b>5.3.3</b>	<b>Vida pessoal: em busca do equilíbrio .....</b>	<b>146</b>
5.3.3.1	Trabalho como prioridade .....	148
5.3.3.2	Negligência se si .....	151
5.3.3.3	Moderação .....	152
5.4	ATUAÇÃO DOCENTE: PREMÊNCIA PARA OUTROS SABERES .....	154
<b>6</b>	<b>RELIGAÇÃO DOS SABERES CUIDADO DE SI E AUTOÉTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>158</b>
6.1	O SABER CUIDADO DE SI .....	160
6.2	O SABER AUTOÉTICA .....	174
6.3	ENTRELAÇAMENTOS PARA RELIGAÇÃO DO CUIDADO DE SI E DA AUTOÉTICA .....	189
<b>6.3.1</b>	<b>Conexões iniciais para religação do cuidado de si e da autoética .....</b>	<b>193</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Contribuições da religação do cuidado de si e da autoética para a atuação docente .....</b>	<b>197</b>
6.3.2.1	Uma concepção complexa: o desabrochar da Flor-de-lótus.....	197
6.3.2.2	Estudos futuros: um saber e um processo .....	204

<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE A – Google formulários (convite para pesquisa, termo de consentimento livre e esclarecido, questionário <i>on-line</i>) .....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE B – Cálculo das médias ponderadas .....</b>	<b>243</b>
	<b>APÊNDICE C – Recorte referente às respostas dos docentes acerca das questões descritivas inseridas no Excel .....</b>	<b>244</b>
	<b>APÊNDICE D – Questão 1: histórico-trajetória; Questão 2: atuação docente; Questão 3: vida pessoal .....</b>	<b>245</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*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

Desde que iniciei reflexões acerca desta tese, muitos desassossegos tomaram meu pensamento, entre encontros e desencontros intrassubjetivos, pertinentes à minha própria história; novas responsabilidades em relação ao ensino e à pesquisa se apresentaram diante de mim, fazendo-me pensar nas experiências passadas integradas à nova fase a que me dispus a percorrer. Dentre esses desconfortos – se é que posso assim denominá-los, pois são, ao mesmo tempo, oportunidades de (re)aprender – o precursor foi sobre o uso da primeira pessoa do singular na escrita. Após um período de (des)construção e de desapego à linguagem impessoal, decidi integrar-me na construção, bem como trazer outras vozes docentes na primeira pessoa do plural.

A segunda inquietação que habitou minha mente, em especial, foi esta pergunta: Qual rumo Michel Foucault teria dado às suas investigações sobre biopolítica e cuidado de si, se ainda estivesse entre nós? Dada sua ausência física, e sem desconsiderar sua presença intelectual, diante do legado de significativas contribuições científico-acadêmicas e sociais, atrevi-me a buscar inspiração em suas criações teóricas, de modo que uma porta se abriu no cenário de minha contemplação. A primeira inspiração surgiu ainda no mestrado, quando busquei o pensamento foucaultiano, para refletir sobre o cuidado de si em ambientes competitivos de trabalho. Depois, no começo do doutorado, vali-me, mais uma vez de suas problematizações, para abordar o cuidado de si, face às implicações da biopolítica na atuação docente.

Porém – parafraseando Antonio Machado – o caminho se faz ao caminhar e, durante este novo trajeto, percebi que, além de abrir uma “porta” para o pensamento de Foucault, estava abrindo também “janelas” a outras possibilidades e horizontes. Janelas que depois de

abertas não poderiam mais ficar fechadas, tendo em vista que estava descortinando novas perspectivas, conduzida por Edgar Morin, um pensador vivo e experiente, com importantes contribuições à educação na atualidade. Morin fez-me abrir “janelas” e, além disso, fez-me avistar, conjuntamente, as brumas das incertezas e dos desafios da complexidade, impulsionando-me a dar sequência às minhas escritas e desafiando minhas próprias limitações. Aos poucos, a insegurança foi cedendo lugar à inspiração e, com outros caminantes, meu orientador e minha coorientadora, iniciei esse percurso com coragem e apoio, incentivada a ampliar e aprofundar minha visão em outro horizonte epistemológico.

Assim, fui adentrando nesta trajetória desenhada em quase quatro anos de investigação e permeada por profundas mudanças, internas e externas a mim – que me fizeram enxergar que o tempo lapida os pensamentos, e a pressa pode encarcerar a mobilização, pois o refinamento da ação decorre da reflexão e da interação com nosso meio. Reflexos que consegui captar, após a necessidade de moderação e de calma que a pesquisa e a escrita requerem, mesmo diante da pressão pelo cumprimento dos prazos e dos fatos cotidianos que surgem ao acaso, em situações que estavam sob ou fora do meu controle, demonstrando que as incertezas são parte da aventura.

Um ponto que não posso deixar de destacar é pertinente ao cenário exaustivo vivido em 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 devido à carência de conhecimento científico sobre a doença, à falta de experiência, bem como à incapacidade da medicina de lidar prontamente com tantas incógnitas em relação à sua prevenção e ao seu tratamento. Outras vidas foram impedidas de seguir adiante, em virtude das deficiências estruturais, tecnológicas e sanitárias, tais como sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS); falta de aparelhos, equipamentos e medicação; estrutura hospitalar limitada; escassez de materiais e leitos, bem como exiguidade de médicos e enfermeiros.

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 respeito, de compaixão, de cuidados consigo e com os outros, de atenção à ciência. De certa forma, assistimos à alienação quanto aos reais efeitos da doença Covid-19 e a um relativo desdém quanto à vida alheia, tanto por parte de políticos, quanto por parte da população. Nas redes sociais, reavivaram-se velhos preconceitos em discursos violentos e intolerantes, incapazes de conceber e enxergar outras realidades além das particulares – às

vezes, até de distinguir a própria realidade, pois algumas ilusões impedem indivíduos de conhecerem a situação do respectivo lugar em que estão inseridos, na sociedade.

Enfim, muitos foram e são desafios à educação, saúde, política, economia, sociedade e ao Planeta. No que tange à educação, as instituições, principalmente as público-federais e estaduais, sofreram ainda mais 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 docentes se adequarem ao ensino remoto, o que os deixou ainda mais assoberbados pelas demandas que, em muitos casos, tornaram-se 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.

Em contrapartida, 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 foram 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. Nós docentes, somos convocados a trabalhar como mediadores de uma nova forma de enxergar a existência, nossa atuação e nossa vida.

Esta tese, influenciada por esse período inusitado, demonstra a necessidade de reconstrução social e planetária; carrega forte influência filosófica, e se estende à atuação docente, da qual faço parte. Não sou filósofa, mas admiradora incondicional da filosofia, o que me fez buscar o mestrado em Ética, depois de encerrar uma carreira em administração de empresas e ingressar na docência, para ministrar disciplinas de gestão. Em consequência dessa escolha, senti, ainda mais, a necessidade de refletir sobre a vida e para a vida, buscando o doutorado em Educação, pois, observei e, ainda, observo, a mesma lógica empresarial e mercadológica de competição se repetindo em nossa atuação docente. De certa maneira, nossas práticas 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 sozinhos, e conjuntamente, em diferentes contextos e teorias, refletindo-os e refletindo-nos em nossas ocupações diárias e em nossas práticas. Desse modo, não busco Foucault como lente, mas como inspiração para tatear – como ele mesmo se dizia em relação à ciência – um território no qual fui sendo naturalizada, e que me 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 minha 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, por meio da *autoética*, manifestada como um imperativo, que nos leva a refletir subjetivamente acerca de nós mesmos, dos outros e do Planeta, a fim de nos religarmos como indivíduos, espécie e sociedade, para além das relações de poder constituintes e constituidoras da biopolítica. Assim, não deixamos 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.

Frente a esse cenário, visando a novas alternativas, o problema desta tese versa sobre esta questão: Como a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* pode contribuir para uma atuação docente que, para além da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade? O objetivo geral é propor 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. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: refletir a atuação docente, a partir de perspectivas teóricas da educação na complexidade e da biopolítica; analisar implicações da biopolítica na atuação docente; apresentar a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade.

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. Além disso, há a análise de amostra de 33 docentes de uma instituição público-federal, que capta elementos emergentes de sua experiência e trazê-los à reflexão, por meio da análise textual discursiva. A análise teve por base um *corpus* textual, resultante de um questionário com perguntas abertas e com o auxílio de dados quantitativos provenientes de análise estatístico-descritiva, derivados de questionário fechado. Ambos os questionários foram enviados para o *e-mail* institucional dos docentes, usando a ferramenta Google formulários, e passaram pelo aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A opção pelo questionário, em lugar de entrevista, foi pensada para deixar os respondentes mais à vontade e com tempo para pensarem em suas respostas, sem a minha vigilância, no papel de pesquisadora.

De modo geral, este percurso é composto por capítulos integrados, com seus temas independentes, mas interligados aos demais, a fim de possibilitar constante reflexão sobre a problemática e sobre os objetivos propostos. 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. O trajeto inicia pela apresentação pessoal, pelas motivações e pela justificativa, seguida de exposição das tessituras epistemológicas e metodológicas desenvolvidas na tese. Posteriormente, a parte teórica é refletida pela perspectiva da biopolítica e da educação na complexidade conectada à atuação docente. A experiência dos docentes é retratada na sequência, demonstrando as implicações da biopolítica na atuação docente, finalizando com a apresentação da religação dos saberes cuidado de si e autoética.

Individualmente, cada capítulo teve um direcionamento conforme suas finalidades. No segundo capítulo *Apresentação: inspirações, intenções e expressões*, discorro sobre minha trajetória, desde as relações inicialmente estabelecidas na infância, percorrendo aspectos profissionais até chegar à docência. Assim, intento retratar características que me constituem e que se integram com minhas inspirações, intenções e escolhas pessoais, profissionais e epistemológicas que fui integrando pelas experiências adquiridas e pelos conhecimentos e saberes que foram sendo aprendidos e apreendidos. De tal maneira que as justificativas exteriorizadas se articulam com minhas expressões e formas de vislumbrar a perspectiva da atuação docente e com a problemática que trouxe para ser discutida nesta tese. Ou seja, a vida

precisa ser refletida continuamente e, em contrapartida, nossa atuação docente também, pois esta se encontra vinculada à formação discente e, conseqüentemente, com os desdobramentos desta formação na sociedade. Assim sendo, é necessário buscar outras formas de viver que não sejam aquelas condicionadas à competição, que, com o passar do tempo, podem se inserir em nossas subjetividades, sem que tenhamos percebido, se não houver pensamento e análise sobre nós mesmos.

No terceiro capítulo *Tessituras<sup>1</sup> epistemológicas e metodológicas*, abordo a disposição e a integração das influências que conduziram as relações deste estudo, com base na abordagem da complexidade, com apoio teórico em Edgar Morin. Essa concepção contemporânea vai além de procedimentos mecânicos e de uma estrutura lógica de parcelas fragmentadas, provenientes da concepção moderna de ciência, para uma visão de totalidades integradas e interdependentes. Nessa perspectiva, filosofia e ciência constroem um diálogo reflexivo, atento e também incerto, que requer um desacomodar paradigmático, bem como uma estratégia e não especificamente um método entendido como caminho pronto e irretocável. Em decorrência, os pressupostos e a problematização consideram a complexidade, concebendo-a como parte de um conjunto formado pelo contexto da evolução filosófica, científica, histórica, social, política, econômica, tecnológica, cultural, ecológica e humana. Nesse contexto a educação compreende concepções variadas, movimentos contínuos em permanente interação, e o humano é um ser inacabado, em formação contínua. Além disso, apresento o delineamento e os procedimentos utilizados na pesquisa, considerando a constituição do percurso dos capítulos e a estratégia deste conjunto procedimental formado pela inter-relação entre os objetivos, os capítulos e os procedimentos (ferramentas de pesquisa e de análise dos dados). No final demonstro a revisão da literatura pela busca de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos no Portal de Periódicos Capes, por meio do acesso remoto ao conteúdo assinado da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

O quarto capítulo *Perspectivas teóricas da biopolítica e da educação na complexidade: reflexões sobre atuação docente* é dedicado, num primeiro aspecto, à contextualização da educação, integrando sentidos que a permeiam desde concepções clássicas, passando pela modernidade, até chegar à contemporaneidade. Com este primeiro movimento demonstro que a educação possui noções diferentes, dependendo de cada período

---

<sup>1</sup> Uso o sentido de tessituras como nas notas musicais, em que cada uma tem sua função e, no conjunto, se inter-relacionam para formar a composição, bem como, no sentido de tecido junto. Há controvérsias em relação ao uso do termo, mas optei pelo uso tradicional da grafia da palavra tessitura para contemplar ambos os sentidos.

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, como terceiro aspecto, teoricamente, 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 “capilarização” estabelecida pelas relações de poder-saber na sociedade, demonstrando – no deslocamento trazido para esta tese – a necessidade de compreensão sobre os dispositivos de controle de desempenho docente e de exclusão/asepsia 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 quinto capítulo *Implicações da biopolítica na atuação docente*, desenvolvo e apresento os resultados provenientes das experiências dos docentes que participaram da pesquisa, com o intuito de descrever e compreender características pessoais, conhecimentos, experiências e vivências que se estabelecem, especificamente, nas práticas da atuação docente. O capítulo foi classificado em três partes: Docentes: um breve retrato – apontando o perfil dos respondentes, preservando as características do anonimato –; atuação docente: aspectos relevantes – por meio do estabelecimento de médias, com o auxílio da estatística descritiva, desdobradas dos aspectos referentes às categorias, ou seja, dimensões sobre vida pessoal e profissional–; e, atuação docente: peculiaridades e implicações da biopolítica – fazendo uso da análise textual discursiva, por meio de temáticas e categorias emergentes, que surgiram após a leitura das narrativas escritas, no questionário aberto. Os resultados desse capítulo demonstram as principais implicações da biopolítica na atuação docente, bem como as influências e necessidades apontadas por Foucault e por Morin, respectivamente, e são articulados e apresentados no capítulo seguinte.

No sexto capítulo: *Religação dos saberes cuidado de si e autoética na atuação docente*, 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. Começo pela exposição detalhada de cada um deles, relacionando-os às concepções de

biopolítica e de complexidade respectivamente. Em seguida passo às tessituras existentes entre as recepções teóricas dos dois autores estudados e à recepção empírica decorrente da análise do quinto capítulo sobre as implicações da biopolítica na atuação docente. A fim de conectar as ideias iniciais à religação dos saberes, demonstro a articulação entre a experiência da atuação docente e as teorias, para, na continuidade do capítulo, apresentar as contribuições da religação do cuidado de si e da autoética para a atuação docente. Valho-me, 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.

Valho-me da metáfora da flor-de-lótus como representação de uma dimensão simbólica, que permite o uso do imaginário para acessar qualidades intrínsecas à vida em sua qualidade poética e não apenas instrumental, como traduzido por Morin (2002a). Permito, 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 de 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.

Para finalizar, apresento o capítulo das considerações finais, demonstrando os principais aspectos desde a trajetória da pesquisa à exposição da tese, retomando a problemática e os objetivos, a fim de caracterizar o conjunto constitutivo de todo o estudo, sem deixar de considerar a minha presença e a dos outros docentes. Assim, de modo geral, alguns aspectos emergiram e se articularam entre as análises teóricas da biopolítica, pela perspectiva foucaultiana, e os elementos empíricos. Um deles no que diz respeito às relações de poder-saber e outro pela ideia de exclusão/asepsia. As relações de poder-saber se entrelaçam a três perspectivas: epistêmica, política e ética. A relação epistêmica ocorre com um saber superior, neste caso a economia, em que o “lugar da verdade”, para Foucault (2008), é o mercado.<sup>2</sup> A relação política se refere às relações intersubjetivas de poder, e carrega o processo de subjetivação do poder exercido sobre os outros e dos outros sobre si mesmo, ou seja, transita entre e dentro de indivíduos. A relação ética se estabelece entre verdade, poder e

---

<sup>2</sup> O mercado como lugar de verdade faz parte de um apontamento de Foucault para demonstrar que no neoliberalismo, mesmo havendo necessidade de outros saberes, há um saber dominante que estabelece a configuração de um conhecimento hierarquicamente predominante sobre os outros.

si mesmo, e o docente, nesta perspectiva, pode passar a ser “idealizado” como um modelo que segue uma educação padronizada, para atender ao mercado.

A partir dessas relações, o predomínio do poder de governo e econômico sobre os outros se vale desses mecanismos de poder-saber para orquestrar sua sustentação, o que leva à ideia de descarte e higienização daquilo que não é útil. Isto é, os processos educativos e a atuação docente são reduzidos pela assepsia do que não serve para atender à lógica de mercado. As disciplinas de humanidades, por exemplo, ao longo do tempo foram sendo diminuídas ou retiradas em prol do atingimento dos resultados estabelecidos por indicadores de produção e de competição, atendendo aos interesses eminentemente mercadológicos.

Válidos são os saberes que ajudam a atingir as metas estabelecidas, que se impregnam na atuação docente, por meio do controle constante sobre o desempenho, tanto externamente quanto internamente. A operacionalização desse poder pelas instituições, de certa forma, é exercida em articulação, com vistas a dirigir a população (aqui refiro-me aos docentes), garantindo a vigilância da conduta focada nos resultados.

Segundo as reflexões morinianas, essa influência se estabeleceu em relação à desumanização e à fragmentação dos saberes. Para Morin (2002b), o distanciamento, ocorrido pela forma como a educação foi compartimentada em saberes especializados, gerou certo descompasso em relação às finalidades educativas, priorizando alguns saberes e descaracterizando outros. Revelando, ainda, a ausência da condição humana no ensino atual. Para Bert (2012), a evidência da desumanização é declarada nas ideias de Morin e tem como uma das causas o desenvolvimento do sistema econômico-capitalista, de modo que a condição de vida dos seres humanos se torna problema político. Assim, movimentos em prol do desenvolvimento econômico, em certo aspecto, geraram a fragmentação dos saberes, reverberando, desse modo, em um movimento que visa ao desenvolvimento do conhecimento científico, conduzido por uma caminhada necessária, em relação à recepção da mudança de paradigma, face a possíveis horizontes da educação na complexidade.

## 2 APRESENTAÇÃO: INSPIRAÇÕES, INTENÇÕES E EXPRESSÕES

*Quem sou?  
Não sei ao certo...  
Talvez meu passado indique quem eu fui.  
O futuro indicará, ou não, quem eu serei.  
Sou, hoje, a construção de ontem e a possibilidade de ser, amanhã.*  
Cláudia Soave

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

Encontro-me, neste momento, em um espaço de inspiração: o início de uma tese. Assim, estou consciente de que poderei retornar várias vezes a este mesmo espaço, descansar, retomar o fôlego e continuar a travessia. 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, pois teve um passado para vivenciar seu estado presente e deixar sementes, possibilidades para o futuro, que podem ser espalhadas ou não, em outros espaços.

Para que eu possa caracterizar melhor alguns dos meus percursos em diferentes espaços por onde andei, procuro fazer uma apresentação pessoal, profissional e acadêmica, a fim de demonstrar minhas inspirações anteriores, para ilustrar minha trajetória, bem como para expor as intenções que permitem justificar os motivos que me conduziram a esta pesquisa, criando composições entrelaçadas, para a constituição de novos caminhos. Caminhos inacabados e incertos, mas que carregam descobertas que visam a expressar possíveis horizontes da complexidade, utilizando a escrita como forma de conexão.

Considero a escrita uma das maneiras de entrar em contato comigo e com o outro, conhecido ou não, a quem manifesto meu respeito e gratidão pela leitura. Entendo que escrever é desencadear a passagem do pensamento, fruto de minhas inspirações e percepções nem sempre externadas pela palavra oral, para a descoberta de nova forma de comunicação intrassubjetiva e intersubjetiva.

A passagem do pensamento para a escrita nem sempre é fácil ou simples, pois requer de mim conhecimento linguístico, conceitual e textual, além da organização mental das ideias, diante de alguns pensamentos acelerados e desconexos. Meu mundo de ideias é dinâmico,

criativo, interligado, organicamente, ao que se passa em muitos dos meus pensamentos desencadeados por meio de leituras, observação, experiência e reflexão.

Nesse aspecto, creio que, enquanto pesquiso e escrevo, vou construindo meu saber, e ao fazê-lo, encontro ressonância com pensadores e pesquisadores que dão vida às minhas ideias, fazendo com que o ato de pensar as transforme em conteúdo, proveniente de uma interlocução imaginária com aqueles que estudaram e estudam temáticas semelhantes às minhas. Sinto-me acolhida, mesmo não os conhecendo pessoalmente. Sou instigada por eles a investigar, a desvendar o implícito diante do explícito.

Esse movimento desencadeia a vontade de manter-me debruçada em teorias que permitem aperfeiçoar-me, constituir-me. Tenho a sensação, e nesse aspecto meu mundo de ideias se converte em sensibilidade, experiência, emoções e sentimentos, de que ao pesquisar posso percorrer vários caminhos e labirintos, além de “viajar” por caminhos desconhecidos, trazendo o que foi aprendido e apreendido, para organizar minhas metodologias e dar sentido a teorias por meio da escrita.

A possibilidade de pesquisar permite-me dialogar – mesmo que imaginariamente – com muitos autores; organizar meus pensamentos e transferi-los a outros contextos, além daqueles investigados por eles. Posteriormente, posso sair do imaginário, aterrissar em múltiplos espaços, e construir novas aproximações e deslocamentos, que se convertem em novas propostas de pesquisa.

Entram em jogo, então, saberes que advêm da construção teórica e empírica, uma vez que são ampliadas as minhas construções cognitivas e existenciais, ou seja, além de aprender sobre os sujeitos de minha pesquisa, aprendo sobre mim. Constituo-me em minhas fragilidades e também em minhas potencialidades, permitindo espaços para construção, desconstrução e descobertas.

Não tenho um processo fechado para pesquisa e escrita. Gosto de questionar, interpretar e pensar, no contexto em que atuo, para situar a teoria. Todavia, aprecio também viajar e mergulhar em outros espaços. Por inspiração, e não por pretensão, o que me faz recordar a infância; creio ser um pouco detetive, arqueóloga e cosmóloga. Minha “detetive” interior captura o significado mais amplo, por meio de esquemas gerais e dissecar-os em interpretações; minha arqueóloga interior observa a riqueza dos pequenos detalhes, implícitos e explícitos; e a minha cosmóloga interior – cuja curiosidade gostaria de determinar qual a origem do Universo, de maneira científica e racional – tenta viajar (mesmo que não consiga alcançar a velocidade da luz), para integrar as partes ao todo e o todo às partes, no brilhante e infinito *cosmos* da pesquisa.

Nesse aspecto, minhas *investigações* não possuem uma forma específica, acontecem de diferentes maneiras, dependem do *caso a* investigar. Sinto-me à vontade quando parto de uma concepção geral, de forma esquemática para, posteriormente, juntar todos os elementos capturados, sem perder de vista o panorama, e estudá-los isoladamente para interpretá-los. Bem como, em outros momentos, ao não enxergar a amplitude, devido ao tema e à carência de conhecimento anterior, debruço-me sobre a parte mais próxima; uso lentes para enxergar o detalhe e, a partir dos vestígios, procuro entender o conjunto.

Por isso, não consigo desvincular as partes envolvidas na pesquisa, estabeleço relações e posso considerar que, em muitos momentos, isso poderia parecer um fator de distração, pois não penso uma ideia dentro de apenas um contexto. Por outro lado, considero, alimentando-me do pensamento de Morin (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 1996, entre outros), que, diante da complexidade, vários opostos convivem e não precisam ser descartados, nem por isso são distrações.

Após essa odisséia de ideias, encontro-me diante de Benjamin (1994) e de sua metáfora quanto ao tipo de narrador: camponês sedentário ou marinheiro comerciante. Aproximando a metáfora para minha vida, enxergo-me transitando entre a pesquisadora camponesa e a viajante. Minha postura de camponesa e viajante se consubstancia. Como camponesa arei a terra por muitos anos, durante um percurso que iniciou em empresas e desencadeou na docência, em disciplinas na área de administração de empresas. Como viajante percorri vários percursos, antes de iniciar meu caminho na docência e na pesquisa, atividades que apreciava a distância e que hoje fazem parte do meu cotidiano.

Explico a mudança de rota. Após ter presenciado o dilema de muitos profissionais em empresas e, inclusive o meu, diante da competição *versus* o *cuidado de si*, resolvi cursar o Mestrado em Filosofia, em 2012, e o Doutorado em Educação, em 2017. Gostaria de narrar inicialmente um pouco das minhas vivências e experiências, a fim de permitir o entendimento sobre as minhas inquietações, os motivos que me levaram de camponesa à viajante e de viajante à camponesa, bem como o gosto pela pesquisa e escrita, embora considere esse relacionamento ainda necessitado de aperfeiçoamento.

Sou filha de pais curiosos e criativos, que não tiveram a oportunidade de estudar o quanto gostariam, talvez por isso sempre atraiu-me o gosto pela leitura, pesquisa e escrita. Meu pai, mesmo aposentado, aprecia e trabalha até hoje a arte de desvendar os mistérios relacionados aos problemas de carros e busca, incansavelmente, solucionar os problemas mecânicos dos motores, além de não passar um único dia sem ler jornal, para manter-se informado. Minha mãe delicia-se criando costuras e bordados; sem ter feito qualquer curso

nessas áreas, enxerga cada detalhe, seja em arremates ou direções contrárias, e não se aquieta até encontrar o belo nas tramas de suas criações.

Nossa família passou muitas dificuldades financeiras durante minha infância, e por mais que meus pais quisessem não cursei o Jardim da Infância, ingressei diretamente na Primeira Série (assim denominados na época, em 1979), em uma escola particular católica, com bolsa de estudos. Nas primeiras aulas tive dificuldades, pois algumas atividades causavam-me estranhamento por não ter frequentado o ano anterior. Hoje, percebo que muitas escolhas posteriores fizeram-me iniciar um novo caminho, sem ter feito o “ano anterior” e isso me forçou a estar em constante pesquisa, mantendo acesa a chama de minha curiosidade. Dois exemplos, dentre tantos, são acadêmicos: o Mestrado em Filosofia e o Doutorado em Educação, sem a formação anterior nas respectivas áreas, pois minha graduação foi em Administração de Empresas.

Retornando ao ponto anterior, minha primeira professora chamava-se Olívia, profissional dedicada, meiga e atenciosa. Foi aos 6 anos de idade que, ao ouvir o comentário dela sobre eu necessitar de reforço, durante a entrega de boletins aos meus pais que, imediatamente, um alerta piscou dentro de mim, comprometendo-me com o estudo. Daí por diante, sempre fui responsável por minhas tarefas e pesquisas; meus pais não me solicitavam que estudasse, tamanha era minha vontade. Posteriormente, eu até frequentava aulas de reforço para fazer os exercícios, sem que isso fosse necessário.

Da primeira à terceira série, estudei nesse colégio católico, com bolsa de estudos. A partir da quarta série ingressei em uma escola estadual e por lá permaneci até o final do Ensino Médio. Este último influenciou minha carreira anterior. Cursei Técnico em Contabilidade e, no segundo ano de escola, fiz um concurso para menores estagiários do Banco do Brasil. Passei em primeiro lugar e comecei a trabalhar com 15 anos, em turno inverso ao qual estudava. Recordo que, durante a entrevista – parte integrante do processo seletivo – o gerente-geral perguntou-me sobre o conteúdo dos estudos de que mais gostava. Falei da minha vontade de ser arqueóloga e do interesse pelas leituras sobre as pirâmides do Egito, isso rendeu uma conversa para além do protocolo, pois, por afinidade, meu entrevistador também gostava da mesma temática. Trabalhei até as vésperas dos 18 anos, quando a possibilidade de fazer o concurso para permanecer no Banco do Brasil se esvaiu, com determinações legais que mudaram a forma de ingresso.

Essa primeira inserção no mercado corporativo fez-me seguir paralelamente com um curso de Graduação em Contabilidade, do qual desisti, e de Administração de Empresas, que conclui em 2000. A partir de então, trabalhei em várias áreas dentro de empresas privadas,

associações e organizações não governamentais, em diferentes setores: comercial, administrativo, financeiro; de *marketing*, pesquisa de *marketing* e *endomarketing*. Fui estagiária, assistente, secretária executiva, assessora, gerente e diretora financeira do Centro da Indústria, Comércio e Serviços de Bento Gonçalves (CIC-BG),<sup>3</sup> por duas gestões. O que me fez cursar pós-graduação em Estratégia de *Marketing* e culminar com meu último trabalho como responsável pela área de *marketing* em uma indústria do setor moveleiro. Talvez este tenha sido o limite para minhas resistências físicas e emocionais e motivo para novas “viagens”.

Trabalhar em empresas foi parte de um processo que me levou à docência e à pesquisa, embora tenha adiado por alguns anos o meu sonho de cursar mestrado, devido aos horários incompatíveis. Fez-me aprender a conviver com: divergências de opinião, colegas extremamente competitivos, pressão por resultados financeiros, machismo, prazos de entrega limítrofes, frustrações, perdas e expectativas não realizadas.

Por outro lado, foi muito bom. Fez-me crescer, aprender a exercitar o silêncio, quando a voz não era suficiente para controlar as situações. Ensinou-me a observar, a escutar, a compreender a situação pela qual passam muitos profissionais, no contexto incandescente e pragmático de buscar o lucro e viver o risco a todo instante. Oportunizou-me renunciar a cargos que colocariam à prova colegas, que poderiam ser descartados para que eu tomasse o lugar deles, tendo em vista o cumprimento de metas e o atendimento às vaidades do mercado.

Minha carta de alforria, se assim posso dizer, sem deixar de ser grata à aprendizagem e a muitos profissionais encantadores com quais tive a satisfação de conviver e manter amizades, ocorreu durante a realização de um intercâmbio na Inglaterra, em 2007. No retorno ao Brasil, questionei-me muito sobre a hierarquia do lucro organizacional – orquestrado como garantia de vínculo e de permanência para sustentabilidade estritamente econômica – e da falta de oportunidades melhores de trabalho a muitas pessoas, condicionadas a passar a maior parte de sua vida dependente de emprego ou, muitas vezes, trabalhando em condições precárias ou insalubres, com pouco ou nenhum acesso à educação e sem chances de reflexão e autonomia sobre a própria existência.

A situação fez-me buscar outras opções. Iniciei uma especialização em “Arteterapia”, Criatividade e Desenvolvimento Humano; dediquei tempo a atividades das quais apreciava, como dança oriental e cigana, por exemplo – retomando algo que havia parado anteriormente; e comecei a praticar *yoga*. Enfim, experimentei outras possibilidades,

---

<sup>3</sup> A Diretoria Executiva do Centro da Indústria, Comércio e Serviços de Bento Gonçalves não é remunerada. A eleição ocorre em assembleia.

em horários que conseguia conciliar fora do trabalho. Consegui permanecer em (em)presa até fevereiro de 2008, ao pedir demissão.

A ideia seria a de permanecer fazendo os cursos iniciados, dedicando um ano sabático para isso, graças às economias que havia feito. Entretanto, logo voltei a trabalhar, dessa vez como docente, na graduação em Administração de Empresas, em uma Faculdade de Bento Gonçalves. O ingresso na docência foi inesperado, quando meu irmão comentou comigo sobre a dificuldade em conciliar o trabalho e as disciplinas que ministrava. No momento, sem pensar, brinquei que assumiria o componente curricular “Pesquisa de *Marketing*” por estar ligado à área em que atuava. Imediatamente, ele mencionou que seria uma ótima ideia. Tentei voltar atrás, por considerar não ter competência suficiente para assumir. Entretanto, meu irmão conversou com o diretor daquela instituição – local em que fui aluna da Especialização em Estratégia de *Marketing* – e assumi o componente curricular (como experiência) por meio semestre, tempo que faltava para a conclusão do referido período letivo. O resultado foi a permanência após o término daquele ano acadêmico.

Em paralelo ao novo trabalho na docência, conclui a Especialização em “Arteterapia”, Criatividade e Desenvolvimento Humano e abri uma sociedade chamada *Essência Criativa*, cujo negócio era oferecer cursos por meio da “Arteterapia”. Porém, por ideias divergentes entre eu e minha sócia, a empresa foi encerrada em 2010. Continuei o trabalho de forma autônoma, até passar em um concurso, em 2012, e tomar posse no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), em 2014, como professora no Ensino Técnico e Tecnológico. Desde então, sou professora em processo de deslocamento, para integrar-me e acoplar-me à minha identidade de pesquisadora.

Como pesquisadora, movimento-me na complexidade, meus percursos demonstram isso, não me enxergo separada, integro saberes de diferentes formações sem compartimentá-los (administração, “Arteterapia”, filosofia, educação...) observo e reflito sobre mim, sobre minhas relações com o saber, com os outros, com a vida.

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA; VARELA, 2002, p. 30).

Epistemologicamente, minha concepção de acesso ao conhecimento combina aspectos *a priori* e *a posteriori*, não sobreponho um a outro; gosto da abertura, da aproximação. A limitação ao entendimento das características de ambos (*a priori* ou *a posteriori*) encarcera meu horizonte de atuação na vida e na pesquisa. No papel de

pesquisadora, respeito 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).

Essa retrospectiva faz-me compreender que a pesquisa sempre esteve presente em minha vida e consolidou-se com a docência. A minha relação com ela iniciou na impessoalidade, passei muito tempo condicionada a assumir uma posição de espectadora, talvez devido às experiências anteriores e por carregar resquícios de herança positivista. Tive vários professores e colegas de profissão que mantinham e mantêm uma postura de se afastar da pesquisa, para conservar a imparcialidade e não prejudicar os resultados. Essa já foi minha tendência, mas, somente agora, no doutorado, durante a escrita desta tese, apropriei-me das minhas ideias em primeira pessoa. Esclareço que, em alguns momentos, poderei usar também a primeira pessoa do plural para identificar pensamentos constituídos em conjunto. Nesses casos o *nós* representa “eu e meus orientadores, eu e outros docentes”.

Considero ser este um momento de descobertas, de introspecção e também de relação com o leitor por uma perspectiva mais aberta e livre, em que me permito deixar lacunas, mesmo querendo preencher todos os espaços possíveis. Entretanto, isso é impossível, diante das incertezas. Ao mesmo tempo, com elas, sinto-me privilegiada por poder trafegar em diferentes inspirações e convidar meu leitor a fazer o mesmo; sinto-me à vontade nesse lugar, no qual não há apenas ponto final, mas vários pontos de interrogação e muitas reticências.

Procuro organizar um pouco o meu discurso por meio de esquemas gerais, mas também o deixo fluir livremente. Meu jeito de dizer é variável, pois carrego comigo muitas experiências versáteis. Da mesma forma, aprecio aprofundar e buscar outras vozes para ajudar-me a entender a origem, as causas. Quando iniciei o Mestrado em Filosofia, fazia “essa viagem às raízes” de forma intuitiva; aos poucos fui orientada a outras possibilidades de percorrer esse caminho.

Um apontamento que considero importante retomar é o de que, no mestrado, pesquisei a dimensão ética do *cuidado de si*, em ambientes competitivos de trabalho, a partir das contribuições de Sêneca. Os questionamentos versaram sobre as condições de trabalho, no sentido do *cuidado de si* diante da competitividade, nos locais pelos quais passei boa parte de minha carreira e nos quais, hoje, encontram-se os alunos para os quais ministro disciplinas de gestão.

Sou a pesquisadora que, por muito tempo, valorizou o trabalho como prioridade, como pilar fundamental e abdicou da vida pessoal em prol de resultados medidos por metas e indicadores. Hoje, ao pesquisar, enxergo a necessidade de reconciliação e aproximação entre

alguns aspectos da ética filosófico-clássica,<sup>2</sup> moderna e contemporânea, pelos quais entendo que o ser, a consciência e a linguagem são indissociáveis. Ressalto que, nesse processo, o cuidar de mim é compreender que tanto meus movimentos internos, quanto os sociais, históricos e culturais constituem-me e, ao me constituírem, integro-me e assumo meu lugar, zelando pelo eu, pelo outro e pelo Planeta, religando-me à autoética e à ética. Nesse sentido, minha identidade de pesquisadora vai sendo preenchida por diferentes fases, cuja evolução percorre rumos diversos, permitindo-me integrar a *camponesa* e a *viajante*, nesse delicioso movimento existencial e de pesquisa.

Nessa dinâmica, entendo que o processo de formação no Ensino Superior caracteriza-se pela complexidade de relações sociais, que ocorrem de modo direto entre professores e estudantes adultos, ainda que estes últimos não tenham atingindo a idade de 21 anos. 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.

Apresento essa perspectiva para demarcar alguns aspectos que influenciam o processo de formação acadêmica e que estão intrinsicamente interligados à atuação docente. Em primeiro lugar, referentes 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; e viii) tempo e consciência sobre a própria formação e constituição pessoal.

Em segundo lugar, aspectos concernentes ao contexto discente: i) já existe uma construção anterior, proveniente da educação básica – da qual fazem parte a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; ii) os alunos buscam conhecimento na área profissional em que atuam ou irão atuar; iii) o interesse discente foca-se no desenvolvimento de competências para sua carreira; iv) existem estudantes que já atuam profissionalmente na

mesma área do curso ou em áreas próximas; v) geralmente, a maioria trabalha em turno diferente ao qual estuda, por isso tem pouco tempo, para dedicar-se integralmente aos estudos. Sublinho que existem exceções, por exemplo: o estudante que ingressou no curso e não tem certeza se é o rumo que deseja seguir – influenciado pelos pais ou por desconhecimento do curso –; o estudante que parou de estudar por muito tempo e ingressou em curso superior; o estudante que colocou o curso como segunda ou terceira opção durante o processo seletivo, entre outros.

Um terceiro aspecto a considerar é relativo aos 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 minha atuação e a de outros professores, percebi que essas demandas precisam ser refletidas, uma vez que causam impactos na vida pessoal, no exercício da docência e, conseqüentemente, na formação discente. Enxergo que estou imersa nesta questão, e a escolha, por mais intuitiva que possa ser ou parecer, faz emergir uma necessidade que ficou adormecida por muitos anos de minha vida. Gosto de pessoas, gosto da vida, gosto do Planeta e acredito que não há sentido maior para a educação do que pensar e valorizar, em primeiro lugar, a vida. Por isso, diante de tantas necessidades vinculadas à tecnologia e à profissão – sem desmerecer o lugar delas na sociedade –, há um horizonte de educação na complexidade que orienta à continuidade da existência.

Diante das muitas inspirações e dessa nova inspiração, da minha investigação à dissertação do mestrado em Filosofia (SOAVE, 2014), citada anteriormente, e da minha atuação docente, resolvi dar sequência ao estudo do tema *cuidado de si*, acoplando a autoética e a análise sobre implicações da biopolítica na atuação docente, face aos horizontes da educação na complexidade. Esses são alguns fatores que me desafiam e me instigam à escrita desta tese, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa de História e Filosofia da Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Desse modo, percorro rumo à tessitura que dá origem a esta travessia, de onde vejo brotar, no horizonte, uma flor-de-lótus que carrega consigo uma simbologia diferente: a religação dos saberes *cuidado de si e autoética*.

### 3 TESSITURAS EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

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

A epistemologia propõe um estudo mais profundo do conhecimento; por meio dela o mundo torna-se mais compreensível permitindo 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, entendo e reconheço 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). Considero, 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 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).

É diante desta perspectiva que esta pesquisa é construída. 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).

Nessa direção, *epistemologia* e *metodologia científica* são disciplinas interligadas. Paviani (2009, p. 11) alerta para o isolamento a que essas duas disciplinas são submetidas

quando ministradas, como se fossem independentes uma da outra; “os processos metodológicos sempre pressupõem, consciente ou inconscientemente, escolhas epistemológicas”.

Nesse contexto, uma investigação científica tem, em sua estrutura, dois aspectos inseparáveis: um proveniente da escolha epistemológica e outro da aplicação dessa escolha. O *epistemológico* refere-se aos pressupostos do conhecimento científico, da análise das justificações, e aos critérios do conhecimento presentes nas crenças, nas regras, nos conceitos, que determinam e conduzem a direção da pesquisa; o *metodológico* orienta as etapas, os meios para transitar pelo caminho; ambos “investigam o processo interno do conhecimento científico” (PAVIANI, 2009, p. 13).

Partindo dessas concepções, destaco algumas particularidades tecidas no decorrer desta tese. Em primeiro lugar, a escolha epistemológica está relacionada à linha de pesquisa na qual estou inserida, do programa de doutorado: *História e 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, sem pretensões de me considerar uma filósofa, mas na qualidade de uma apreciadora e estudiosa da filosofia, penso 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. Sendo a filosofia parte da linha de pesquisa a que me dispus trabalhar, preciso considerar um início para esta noção.

A pergunta o que é a filosofia acompanha toda a história da filosofia. Ela é antiga e, ao mesmo tempo, contemporânea. Ela é permanente desde a infância até a velhice. Na realidade, todos os homens são naturalmente filósofos, pois, pensar é mais do que saber ou conhecer. Pensar é questionar os primeiros princípios, as causas das coisas, o sentido da vida e da morte. É um indagar sobre a racionalidade e a animalidade do humano, o universo, a dimensão divina, as possibilidades do conhecimento, a natureza da realidade e da linguagem (PAVIANI, 2014, p. 16).

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. Considero 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, saliento que, no horizonte da educação, há uma espiral de saberes que necessitam da incorporação da filosofia, por isso escolhi Edgar Morin e Michel Foucault, para me auxiliarem na construção teórica a ser tratada posteriormente.

Por outro lado e, assim, entro 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, a aproximação com a realidade da atuação docente no campo da educação, proporcionando a leitura das práticas e concepções por meio da pesquisa *in loco* com docentes, além de promover 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.

### 3.1 APROXIMAÇÕES E DISTINÇÕES: HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS

Neste estudo, as aproximações e as distinções dos *horizontes epistemológicos* – em sua investigação sobre os modos de construção do conhecimento – e da *metodologia* – em seu estudo sobre o conjunto de métodos aplicáveis – 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.

Sublinho que minha 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 as implicações 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. Para não ficar restrita à teoria e à minha experiência, investigo, com uma amostra de docentes de Ensino Técnico e de Ensino Superior de uma instituição pública federal,<sup>4</sup> as implicações da biopolítica em sua atuação, interpretando possíveis reverberações nas práticas cotidianas.

Ressalto que a construção a que me dispus é ousada, alguns cientistas poderiam argumentar que os dois pensadores Foucault e Morin não “conversam”, por estarem em linhas epistemológicas diferentes. Entretanto, este é o desafio: distinguir e aproximar, sem separar. “A ciência que, uns querem exata, eu quero aberta e tão criativa como a literatura” (COUTO, 2020, s/p.).” 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 una, 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

---

<sup>4</sup> O *locus* da pesquisa não será divulgado por questões institucionais internas.

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 a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará” (FOUCAULT, 2014, p. 287).

Ao ser convidado para organizar e debater jornadas temáticas sobre a *relição dos saberes* pelo Ministro da Educação, Pesquisa e Tecnologia da França, Claude Allègre, em novembro de 1997, Morin destacou dois grandes desafios às jornadas e ao século XXI. Esses mesmos desafios ainda são questões pertinentes a importantes debates científicos e requerem ousadia para tomá-los como oportunidades de reflexão e articulação nos meios acadêmicos.

1) O *desafio da globalidade*, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até mesmo transdisciplinares.

2) A *não-pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e de ensino*, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar na multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável (MORIN, 2002b, p. 14).

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 idéia antagônica ou contrária e a idéia 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. Esse ‘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 circularidade/circuito rompe com a causalidade linear. “Ante o princípio<sup>5</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 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

---

<sup>5</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).

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 desta tese, 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. Considero 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).

Por isso, nesta proposta de abordagem qualitativa – além das características já apresentadas sobre a incorporação de teorias de correntes epistemológicas distintas – são integrados também elementos quantitativos para proceder com a análise, por considerar que tanto o caráter qualitativo, quanto o quantitativo são importantes para o entendimento do contexto da pesquisa. Ou seja, o quantitativo contribui para auxiliar no entendimento do qualitativo. Para Morin (2005b, p. 63) a realidade é composta de aspectos qualitativos e quantitativos, ambos integram uma visão mais completa do mundo, ou seja, pensar bem “inclui o cálculo e a quantificação entre os seus meios de conhecimento”. Números complementam a análise para interpretação das características do coletivo e são auxiliares para o cruzamento da compreensão dos sujeitos investigados, individualmente. Na composição desta tese, as perspectivas não são estrangeiras umas às outras, suas partes constituintes são organizadas para se integrarem ao todo, e o todo, às partes.

### 3.2 PRESSUPOSTOS E PROBLEMATIZAÇÃO

O percurso desta tese, conforme já anunciado, inicia pela perspectiva de educação na complexidade, concebendo-a como parte de um conjunto formado pelo contexto da evolução filosófica, científica, histórica, social, política, econômica, tecnológica, cultural, ecológica e humana. Não há como separar ou conceber a educação de forma isolada em apenas uma dessas dimensões, já que os processos educativos, na contemporaneidade, compreendem desdobramentos, concepções variadas, movimentos contínuos em permanente interação.

Há a necessidade de se pensar a educação como um sistema complexo, no qual o humano é um ser inacabado, em formação contínua, que necessita da educação como nutriente para a vida (pessoal e planetária) num processo de constituição pessoal e coletiva, pois a existência depende da convivência *entre e com* outros seres, num mundo interligado. “Devemos concluir que a educação, compreendida como processo, como vida social e

individual, não admite mais uma concepção única e válida para todos. Por isso, os fins da educação e da escola, hoje, só podem ser pensados a partir da realidade de cada grupo [...]” (PAVIANI, 2010a, p. 33).

No panorama de um mundo interligado,<sup>6</sup> em que as partes se conectam ao todo e o todo às partes, as partes precisam ser contextualizadas e compreendidas, para que as práticas educativas possam se efetivar; por isso, teço alguns pressupostos sobre as exigências quanto à atuação docente, circunscritas numa perspectiva de educação na complexidade.

Não utilizo a nomenclatura “educações”, no plural, prefiro o termo *educação*, no singular, pois dentro desse panorama estão presentes muitas concepções, pluralidades e muitos processos que constituem o mundo contemporâneo, em que o contexto da educação é o da complexidade, trazendo, conseqüentemente, a necessidade de se pensar uma educação focada na era planetária, mas que atenda às necessidades de cada cenário, sem desconsiderar as ressonâncias no conjunto total.

De acordo com Morin e Kern (2005), a era planetária teve seu início com a descoberta de que a Terra não era o centro do Universo, tampouco plana ou imóvel, mas, antes, um dentre tantos planetas. Os mesmos autores demonstram que essas descobertas trouxeram muitos avanços e conhecimentos variados, como, por exemplo, as interações microbianas e humanas, a presença dos bacilos e vírus, as grandes navegações, o cultivo e a introdução de novas sementes em diferentes solos do Planeta, o comércio internacional, entre outros.

Além disso, houve grande impulso às cidades, ao capitalismo, ao Estado-nação e à ascensão da indústria e da técnica, culminando com o desenvolvimento de poder econômico, marítimo e militar e, ao mesmo tempo, ampliando concorrências e conflitos. “A era planetária se inaugura e se desenvolve na e através da violência, da destruição e da escravidão, da exploração feroz das Américas e da África” (MORIN; KERN, 2005, p. 23). Entre avanços e retrocessos, a mundialização vai se constituindo também pelas ideias, fazendo com que, na era planetária, convivam ao mesmo tempo aspirações quanto à unidade pacífica e fraterna da humanidade e, em contrapartida, correntes insistentes quanto às diferenças irreduzíveis entre, por exemplo, raças inferiores e superiores, o que mancha a História com as guerras, principalmente em relação às atrocidades da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Outro ponto

---

<sup>6</sup> Esse exemplo de mundo interligado pode ser visível por meio da doença Covid-19 – causada pelo *Covid-19*. De rápido contágio, apresenta um quadro clínico variando desde infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Iniciou na China, desde o final de 2019, e hoje assola todo Planeta, transitando em seus continentes, países, estados e cidades, com forte impacto em 2020.

é o da ordem da mundialização econômica, demonstrado pela interdependência entre os países; da unificação e divisão e do aumento das desigualdades (MORIN; KERN, 2005).

Logo o que pretendo demonstrar com esse apanhado geral 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. Sublinho que não estou menosprezando a formação profissional e/ou instrumental, esta também tem sua importância para aprendizagem de conteúdos pertinentes ao trabalho e às especificidades técnicas decorrentes das profissões.

Por exemplo, para um estudante de Administração de empresas preparar um plano de negócios, grosso modo, requer um aporte de características que são ensinadas a partir de um conhecimento técnico. Mas a análise quanto à forma, ao conteúdo e às estratégias demanda

alguns cuidados necessários concernentes à presença de outros elementos não econômicos, tais como: pessoas, valores, relacionamentos, empatia, sustentabilidade, responsabilidade social, e só pode ser feita de modo crítico, se houver conteúdos filosóficos, sociais, psicológicos que interliguem os saberes desse aluno.

Entretanto, pela minha experiência e percepção, de modo geral, há uma restrição a essas possibilidades, seja pela diminuição do tempo de graduação e das disciplinas das áreas de humanidades, ou pelo aumento das metas e do trabalho burocrático docente, comprometendo o processo de reflexão sobre si e sobre a atuação docente. “Na minha opinião, o trágico, não é tanto o que representa o processo de desapossamento e perda da reflexão, mas é que a maior parte das pessoas está feliz com isso, ‘se é assim, está bom’ e elas estão absolutamente encantadas” (MORIN, 2003, p. 80). Esse foco no atendimento das funções econômicas e mercadológicas interfere na atuação docente e faz com que as forças da biopolítica controlem as condutas da atuação docente, no que concerne ao trabalho e à própria vida, ao passo que a governamentalidade acaba sendo exercida pelas instituições, (governamentais ou não) e pelo próprio docente, por meio dos processos de subjetivação incutidos em seu autocontrole e em sua conduta.

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, o que leva ao problema da pesquisa, representado na *Figura 1*,<sup>7</sup> pelo seguinte questionamento: *Como a religação dos saberes cuidado de si e autoética, pode contribuir para uma atuação docente que, para além das implicações da biopolítica, possa se inspirar em possíveis horizontes da educação na complexidade?*

---

<sup>7</sup> Elaborado a partir da ideia de recursividade já explicitada no subcapítulo 3.1. Trata-se do quarto princípio (também denominado de operador cognitivo da complexidade), em que a circularidade em espiral é o elemento que supera a ordem linear. Ao refletirmos não voltamos ao mesmo lugar, ascendemos, ampliamos nossa compreensão sobre os fenômenos.

Figura 1 – Representação do problema de pesquisa



Fonte: Elaboração da autora a partir do *princípio da recursividade*.

Desse modo, o objetivo geral visa a: propor 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. Os objetivos específicos tencionam: i) refletir sobre a atuação docente, a partir de perspectivas teóricas da educação na complexidade e da biopolítica; ii) analisar implicações da biopolítica na atuação docente; e, iii) apresentar a religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade.

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-la. 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 uma forte pressão na docência, a autoética entrelaça-se ao *cuidado de si*, religando aspectos adormecidos na concepção clássica e articulando-os ao atual período.

### 3.3 DELINEAMENTO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

#### 3.3.1 Delineamento da pesquisa

O delineamento desta tese, no sentido de uma orientação e não de um caminho finalizado, constitui-se pela perspectiva de educação na complexidade, permeando e delineando o percurso por meio de seis capítulos, conforme representado na Figura 2.

Figura 2 – Percurso da tese



Fonte: Elaboração da autora.

O percurso inicia no Capítulo 1, *Introdução*, seguido pelo Capítulo 2, *Apresentação: inspirações, intenções e expressões*, a fim de contextualizar os motivos e as justificativas que se interligam ao percurso da tese, demonstrando minha trajetória, que não se limita a uma linha reta, mas a possibilidades de transitar *entre* e *com* alguns conceitos provenientes de diferentes correntes teóricas e práticas. Por meio do Capítulo 3, denominado *Tessituras epistemológicas e metodológicas*, discorro sobre a abordagem qualitativa inspirada na complexidade, conectando filosofia e ciência, o que permite integrar e validar a importância de diferentes vertentes epistemológicas presentes nesta tese. Essa composição demonstra pressupostos e problematização das bases constituintes deste estudo, demonstrando o

delineamento e os procedimentos utilizados na pesquisa, bem como a exposição da revisão de literatura disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No Capítulo 4, *Perspectivas teóricas da biopolítica e da educação na complexidade: reflexões sobre a atuação docente*, faço 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 implicações da biopolítica.

Para não limitar-me apenas às minhas percepções e aproximar a teoria ao pensamento de outros docentes, complemento com o Capítulo 5, *Implicações da biopolítica na atuação docente*. Nesse capítulo, como componente empírico para minhas reflexões, apresento uma análise sobre as implicações da biopolítica na atuação docente. Para isso encontro as vozes de uma amostra de docentes que atuam no Ensino Técnico e Ensino Superior de uma instituição pública federal, proveniente de dois questionários (um fechado e um aberto), enviados por *e-mail*. O nome da instituição educacional foi suprimido por questões de divergência de entendimento entre diferentes instâncias hierárquicas e departamentais internas, associadas à gestão e à pesquisa, constituídas por diferentes representantes da gestão institucional, relativamente ao período compreendido entre o início e a finalização da pesquisa empírica e da tese.

No Capítulo 6, apresento a tese, caracterizada pela religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética*. Utilizo 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.

### **3.3.2 Procedimentos da pesquisa**

No desenvolvimento desta tese, intento estabelecer uma construção e um processo pelos quais procuro interligar os saberes adquiridos ao longo de minha trajetória, acoplando elementos de áreas distintas, dentro das teorias que sustentam este percurso, com uma abordagem da complexidade e uma análise que acopla teorias distintas, experiência pessoal e de outros docentes.

Analisar, descrever, explicar ou interpretar dados, informações, eventos, fenômenos da experiência em busca do humano, do quantitativo, do sentido, da natureza não são operações mecânicas ou ingênuas. Ao contrário, possuem um grau elevado de complexidade e de racionalidade, que exige uma aproximação entre lógica, dialética e hermenêutica, mas, igualmente, entre a filosofia e a investigação científica. Só quem ignora a racionalidade científica afirma que o método nas ciências se limita a estabelecer procedimentos e utilizar instrumentos. Nesse sentido, os estudos das teorias sistêmicas e da auto-organização são exemplos de contato entre a investigação científica e o pensamento filosófico (PAVIANI, 2009, p. 99).

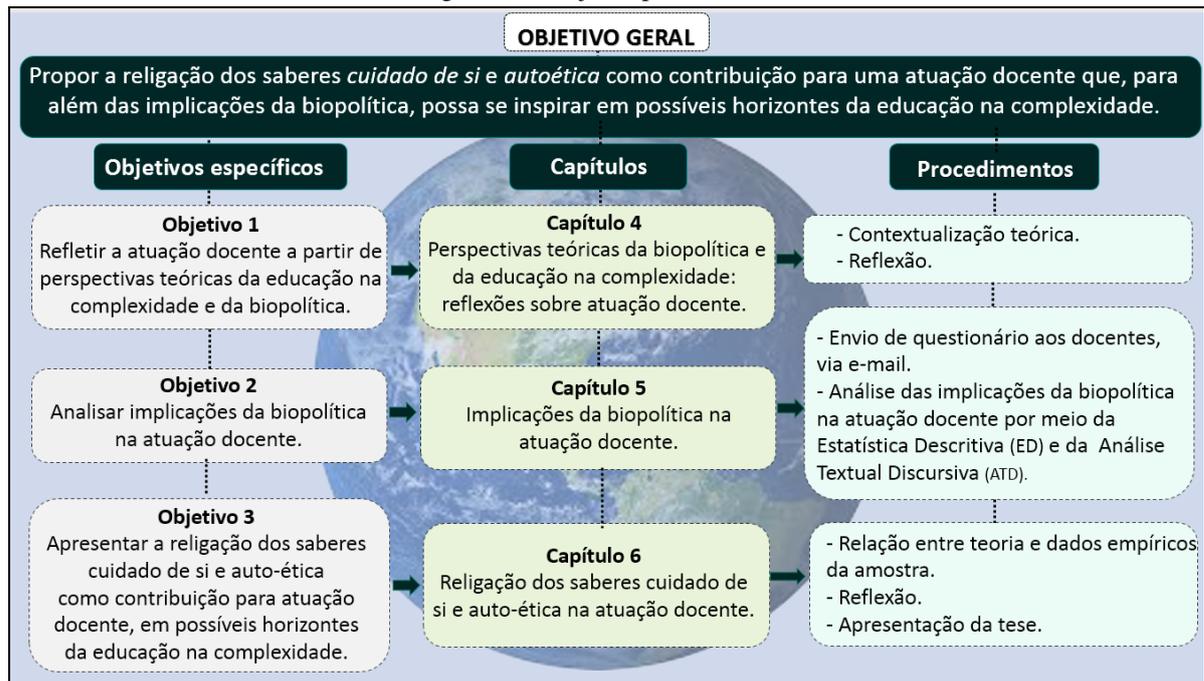
Paviani (2009) esclarece que o sentido de analisar está relacionado a diversas concepções filosóficas e científicas e que, ao usar um processo, não quer dizer que outro tenha que ser excluído. A análise será necessária para definição de conceitos, categorizações e entendimento da linguagem concernente ao *corpus da pesquisa*, tanto em relação à construção dos dados obtidos com os docentes, bem como aos elementos que caracterizam o *corpus teórico* do texto.

O conjunto procedimental adotado para a realização desta pesquisa tem, como finalidade, a concretização do objetivo geral e dos específicos. Utilizo a ideia de orientação conceitual para integrar a análise qualitativa, sem deixar de considerar elementos quantitativos, importantes para a interpretação dos dados construídos, no processo de pesquisa empírica.

[...] os modelos conceituais que interligassem os dados teriam de ser logicamente consistentes, como qualquer modelo científico, e talvez pudessem incluir até mesmo elementos quantitativos. A nova ciência quantificaria suas afirmações sempre que esse método fosse apropriado, mas também seria capaz de lidar com qualidades e valores baseados na experiência humana (CAPRA, 2009, p. 133).

Apresento as estratégias de pesquisa por meio do conjunto procedimental, conforme representado na Figura 3. Nela ilustro o objetivo geral, as relações entre os objetivos específicos, os capítulos e os procedimentos utilizados.

Figura 3 – Conjunto procedimental



Fonte: Elaboração da autora.

O primeiro objetivo específico é desenvolvido no Capítulo 4 – *Perspectivas teóricas da biopolítica e da educação na complexidade: reflexões sobre a atuação docente*; sua construção teórica possibilita a estruturação e sustentação da tese. 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). O procedimento consiste na contextualização teórica e análise.

O segundo objetivo é articulado no Capítulo 5 – *Implicações da biopolítica na atuação docente*. Nessa fase, um dos procedimentos para a construção dos dados trata-se de um questionário não identificado, composto por questões fechadas e questões abertas, enviado via *e-mail* a um grupo de docentes de uma instituição pública federal, por meio da ferramenta *Google* formulários. O Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), aprovou a pesquisa por meio do Parecer n. 3.571.439, de 12 de setembro de 2019. Para fins de análise, são usados dois procedimentos: a Estatística Descritiva (ED) e a Análise Textual Discursiva (ATD) como apoio para tabulação, interpretação, compreensão e reflexão acerca dos dados. Essa estratégia permite identificar e analisar as implicações da biopolítica

na atuação docente, gerando conteúdo que considere práticas e experiências, tanto de forma coletiva quanto individual.

O terceiro objetivo é realizado no Capítulo 6 – *Religação dos saberes cuidado de si e autoética* na atuação docente. O procedimento tem como estratégia as relações teóricas e práticas, referentes ao *cuidado de si* (Foucault) e à *autoética* (Morin). Estes saberes articulam dados empíricos e teóricos sobre a atuação docente. A reflexão e apresentação da tese serão feitas utilizando a metáfora da flor-de-lótus, pois, 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 na explicitação da tese 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.

### 3.3.2.1 Ferramentas de pesquisa

Para a operacionalização da pesquisa empírica, foi utilizado um questionário não identificado (Apêndice A), com perguntas fechadas e abertas. A opção por um questionário *não identificado*, no lugar de entrevistas ou grupo focal, foi intencional, pois poderia ocorrer um sentimento, quanto ao controle que eu estaria exercendo sobre as respostas, invadindo, em certo aspecto, a privacidade de cada um e influenciando os resultados da pesquisa. Por meio de um questionário, os participantes ficaram mais à vontade para preenchimento e escrita, sem pressão ou vigilância imposta pela minha presença, não sendo expostos a qualquer tipo de controle.

Enviei um *e-mail* para um único endereço eletrônico, fornecido pela Instituição, que contemplou todos os professores, sem solicitar identificação. Esse formato também facilitou o preenchimento por parte dos docentes que tinham acesso à ferramenta em qualquer momento do dia, disponível no período de 15 de outubro de 2019 a 6 de novembro de 2019.

A forma do questionário contemplou um *design* elaborado com a finalidade de tornar a leitura e o preenchimento agradáveis, composto por: *convite, termo de consentimento livre e esclarecido, perguntas fechadas e perguntas abertas* para escrita, bem como um *espaço para comentários ou observações* (no final das questões) e *explicações sobre o preenchimento*. Considerei estabelecer um “questionário-conversa”, por isso a inserção de espaços para complementação.

Quanto ao conteúdo, o material preservou, ao máximo, a *não identificação* dos participantes. Na primeira parte, para constituição do perfil docente em seu conjunto, optei por itens obrigatórios e não obrigatórios combinados com: *idade, gênero, regime de trabalho, tempo de atuação docente, cursos em que atua, área de conhecimento da graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), se possui licenciatura e/ou curso de formação pedagógica*. Esta primeira parte contemplou quinze alternativas fechadas e um espaço para comentários ou observações.

Na segunda parte, foram desenvolvidas vinte questões fechadas, contendo alternativas em relação à atuação docente; nelas o respondente deveria assinalar o grau de importância referente aos aspectos elencados, indo de **1** (pouco importante) a **5** (muito importante). Os resultados da parte quantitativa foram configurados para demonstrar características e preocupações mais gerais, considerando a importância de cada tópico, dentro do conjunto de professores envolvidos. A estratégia foi identificar as principais preocupações dos docentes relativas aos itens: *conteúdo; contribuição docente para o desenvolvimento das competências do perfil profissional e formação humana, cidadã e integral dos alunos; contribuição do componente curricular para a formação do perfil profissional; adequação do curso às demandas sociais e de mercado; resultados quanto ao desempenho dos alunos, dos cursos, da Instituição em avaliações externas; incentivo à competição e à cooperação; tempo para reflexões dos alunos sobre si mesmos, suas relações, sua aprendizagem; reflexão sobre questões de ética, desempenho profissional do docente; carreira e ascensão profissional docente; tempo para si na dimensão física, emocional, espiritual e reflexiva; e, por último, vida pessoal*. No final, também foi deixado espaço para comentários ou observações.

Para parte descritiva, foram construídas três questões abertas, com a inserção de comentário antes do início. O objetivo era informar que meu papel não seria de julgar ou avaliar os textos, mas de integrá-los às minhas reflexões. A proposta configurava-se em obter escritas para compor um *corpus* textual, que desempenhasse a função de compreender a parte individual das experiências docentes e suas relações com a parte quantitativa.

Três embasamentos foram articulados para cada questão. Na primeira questão: aspectos históricos sobre os docentes; na segunda questão: profissão em relação a dificuldades e desafios enfrentados na prática cotidiana; e, na terceira questão: vida pessoal, considerando o olhar sobre si e sobre o trabalho.

Para as três questões foi acrescentada a possibilidade de pensar em uma imagem/figura que pudesse descrever/representar cada contexto da temática em foco. Não se trata de um recurso psicológico, mas de um recurso expressivo, que possibilita a ampliação do

potencial criativo de escrita, pela conexão ao imaginário. Para Castoriadis (1999, p. 41) “não é possível haver uma imagem sem haver relação. A imagem é, ela própria, pôr em relação”. Por isso, foi solicitado ao participante que relatasse “qual imagem/figura imaginou e *os motivos* que levaram a escolhê-la”. A imagem/figura, como um recurso expressivo das artes, para representar as falas, permite a aproximação a conteúdos internos não acessados racionalmente e pode contribuir para o autoconhecimento e a (re)construção de significados e sentidos como uma via ao inconsciente. Nesse caso, “o processo criativo consiste numa ativação inconsciente do arquétipo<sup>8</sup> e numa elaboração e formalização na obra acabada” (JUNG, 1985, p. 71).

### 3.3.2.2 Análise dos dados

Para análise dos dados construídos, houve apoio em dois recursos: a *estatística descritiva* (ED) e a *análise textual discursiva* (ATD). A inserção dos dados quantitativos visa identificar o perfil geral dos respondentes e compreender o contexto sobre a atuação docente em seu conjunto. A tabulação dos dados foi transferida da ferramenta do *Google* formulários para o programa *Excel*. Alguns dados são representados em tabelas, a fim de facilitar e organizar a análise e interpretação dos conteúdos gerados.

A ED objetiva a sumarização e descrição geral do conjunto de dados, de modo a demonstrar um panorama sucinto das respostas da amostra. A ED, no contexto desta tese, visa a “trabalhar os dados para transformá-los em informações, para compará-los com outros resultados ou, ainda, para julgar sua adequação a alguma teoria” (BUSSAB; MORETTIN, 2003, p.1). Para a compreensão dos resultados em seu conjunto e nas suas partes, foram utilizadas técnicas estatísticas como um auxílio à exposição dos dados, obtidos por percentuais e médias das respostas.

Na parte descritiva, a ATD contribui para a construção e análise do *corpus textual* produzido pelos docentes, permitindo a extração de significados e sentidos do que está envolto no contexto da trajetória e da atuação docente dos participantes. Há um conjunto de fases conectadas, respeitadas, tanto as unidades quanto os conjuntos, que vão deixando suas impressões e sendo unificados. “Os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 13).

---

<sup>8</sup> “O arquétipo é um elemento vazio e formal em si [...], uma possibilidade dada *a priori* da forma da sua representação. O que é herdado não são as idéias, mas as formas, as quais, sob esse aspecto particular, correspondem aos instintos igualmente determinados por sua forma” (JUNG, 2000, p. 91).

Nesse aspecto, foi utilizado o processo de Moraes e Galiazzi (2007) constituído por quatro focos/etapas: (1) desmontagem dos textos/processo de unitarização; (2) estabelecimento de relações/categorização; (3) captação do novo emergente/metatexto – produto de uma nova combinação de elementos; e (4) ciclo de análise para gerar novas compreensões.

Para que esse processo fosse caracterizado e seguido em suas etapas, a opção foi usar o *Excel* para organização sistemática dos dados. Considero o *Excel* uma ferramenta com múltiplas possibilidades, que não engessa o processo, a reflexão e as articulações estratégicas necessárias a nós, pesquisadores. Contribui para um olhar sistêmico do *corpus* textual, sem desfragmentar os sentidos e garantir maior controle em relação ao volume de informações coletadas, que poderia ser perdido em anotações manuais. Optei por não usar um sistema de análise qualitativa (de mineração de dados, por exemplo), a fim de não perder a essência do conteúdo das respostas, evitando a sistematização meramente instrumental dos dados, fazendo prevalecer o exercício de produzir e manifestar sentidos,

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se “flashes” fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar novas compreensões alcançadas ao longo da análise (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 12-13).

Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 17), os textos possuem significados a serem identificados, bem como significantes, o que gera a necessidade de o pesquisador construir significados a partir de suas teorias e pontos de vista, ou seja, é necessário que “o pesquisador em seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói, a partir dos textos que analisa. Naturalmente, nesse exercício hermenêutico de interpretação, é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original”.

É nesse contexto que as análises dos dados empíricos se conectam às teorias aqui estudadas, contribuindo para a exploração de elementos vivos, pertencentes aos sentidos atribuídos, tanto por parte de quem pesquisa (pesquisadora/docente), quanto por parte de quem foi pesquisado (docentes). Essa inter-relação faz emergir “flashes de complexidade” presente nas escritas, nas experiências e na atuação docente, tendo a educação na complexidade como horizonte.

### 3.4 REVISÃO DE LITERATURA

A fim de identificar outras pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* e também em periódicos da área, procedeu-se a uma revisão de literatura dirigida a esse contexto: primeiramente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, em seguida, no Portal de Periódicos Capes, por meio do acesso remoto ao conteúdo assinado da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe).

Esta tese traz dois sentidos centrais: *cuidado de si*<sup>9</sup> e *autoética*. Inserindo ambos na BDTD, o sistema não devolve qualquer resultado. Dessa forma, utilizei os dois descritores separados em buscas restritas a cada termo. Quanto ao descritor *cuidado de si*, fiz uma busca na fase inicial da escrita desta tese, em 2018, de modo que procedi com uma atualização em setembro de 2020, para averiguar novos estudos. Ressalto que a autoética foi resultado de um aprofundamento que ocorreu no decorrer dos estudos, nesse aspecto a revisão de literatura é posterior.

Na primeira busca, antes do final de 2018, inseri o descritor *cuidado de si*, como assunto, no período de dez anos (2008 a 2018). Foram gerados 48 resultados, sendo 37 dissertações e 11 teses, que contemplavam programas na área de educação, filosofia e ciências sociais. Para aproximar-me aos estudos de mesmo interesse científico, inseri novo filtro voltado aos Programas de Pós-Graduação em Educação: foram apresentadas três teses e duas dissertações, totalizando cinco pesquisas, que apresento. Em setembro de 2020, atualizei as buscas inserindo o mesmo descritor como assunto e com mesmo filtro: Programas de Pós-Graduação em Educação, obtendo o resultado de duas novas teses, defendidas em 2018. No Quadro 1 – Teses e dissertações BDTD – cuidado de si, apresento esses estudos em ordem cronológica descendente, indicando o título, autor(a), instituição, principais aspectos, tipo (tese ou dissertação) e ano de defesa.

---

<sup>9</sup> Ressalto que, se utilizar o tema cuidado de si de forma aberta, sem a delimitação de filtros mais específicos no assunto e na área da educação, o estado da arte é de uma dimensão colossal. Desse modo, procuro fazer uma revisão de literatura mais focada aos objetivos desta tese. Utilizo *cuidado de si* como assunto e o operador booleano AND, em vez de OR.

Quadro 1 – Teses e dissertações BDTD – cuidado de si

(continua)

Título	Autor(a)	Instituição	Principais aspectos **Textos dos autores**	Tipo/ ano de defesa
Da feitura de si: por um gesto artístico na formação	Daniela da Cruz Schneider	Universidade Federal de Pelotas, RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feitura de si como processo de formação de si, que toma da arte o seu modo de trabalho, propondo um gesto artístico na formação do si docente. Trata-se de uma atitude frente à formação, que se conduz pelo fio de um cuidado, que é cuidado com os modos de laboração de si mesmo.</li> <li>▪ Conceitualmente, exercita-se pelo pensamento tardio de Michel Foucault, fundamentando-se na ética do cuidado de si; busca pistas lá onde se pleiteou uma estética da existência, no modo de vida dos gregos antigos, em que a ética se propôs por meio de uma ocupação de si, refletindo um quadro de atitudes no cuidado de si, propondo a vida como obra de arte.</li> </ul>	Tese 2018
Consumo de si nas tramas da Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> : como os discentes produzem-se nesse contexto?	Karine Sefrin Speroni	Universidade Federal de Pelotas, RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A analítica empreendida nesta Tese está inspirada, em grande parte, na obra de Michel Foucault, e utiliza-se em particular dos conceitos de governamentalidade, biopolítica, poder, cuidado de si e performatividade, tendo o atual Plano Nacional da Pós-Graduação, o PNPG (2011-2020), como fonte de estudo.</li> <li>▪ A Tese indica que, na contemporaneidade, há novos modos de relação consigo no contexto da pós-graduação, os quais são decorrentes dos imperativos de uma noção de profissional de alto nível, competitivo e empreendedor de si mesmo. Ela vem sendo incentivada por tecnologias de poder relacionadas à avaliação, ao fomento e à produção científica no atual PNPG, incidindo na formação dos doutorandos em educação e em seus processos de subjetivação.</li> <li>▪ A Tese indica que o consumo de si é uma antítese ao cuidado de si, um modo de sujeição às regras dispostas pelas políticas voltadas à pós-graduação, e que conduzem a um modo exaustão.</li> </ul>	Tese 2018
Educação ambiental e biopotência como processos interconstituintes:	Rosinei Ronconi Vieiras	Universidade Federal do Espírito Santo, ES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educação Ambiental como uma dimensão vital que enseja outras formas de existir e se relacionar, aproximando-a da noção de cuidado</li> </ul>	Tese 2017

(conclusão)

potencializando outros modos de existência			de si, teorizada por Michel Foucault, e da noção de biopotência pensada por Peter Pál Pelbart.	
Africanos em Francisco Beltrão: a identidade na diáspora	Juliana Rodrigues	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pensar na diáspora como meio desestabilizador de uma identidade que já é naturalmente inconstante, e brincar de conhecer o cotidiano do outro implica uma relação de desestruturação de saberes sobre o outro e reconstrução de novos conhecimentos, a partir das experiências de pesquisa. Tal processo inclui ouvir o outro e entender a relação da religião no processo de cuidado de si.</li> </ul>	Dissertação 2017
Notas para pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si	Waldênia Leão de Carvalho	Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Graduação em Educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuidado de si como condição de reconfiguração da relação pedagógica, que se potencializa no trabalho atento e permanente em torno de si mesmo.</li> <li>▪ Professor/mestre torna e se torna visível com/em seus educandos/discípulos, a partir da manifestação do cuidado, traduzida na palavra grega <i>epimelephanía</i>, na medida em que ela desloca o professor do espaço confortável de sabedor e o educando da condição de receptor passivo do saber.</li> </ul>	Tese 2012
De Abaiara a Bissau = por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência	Ricardo de Castro e Silva	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpelação da adolescência como etapa do desenvolvimento humano, definida pela ciência e instituída no século XX; como o momento de definição, caracterização e institucionalização de formas de educar e formar estes novos sujeitos.</li> </ul>	Tese 2011
<i>Hupomnémata</i> = registro de história de vida de adolescentes em acolhimento institucional como escrita de si	Tatiana Lima de Almeida	Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foucault remete à ideia de <i>hupomnémata</i>, que, na Antiguidade, era utilizada pelos gregos como forma de registro material da memória e assumia a forma de diários e cadernos, constituídos a partir de diferentes elementos, como desenhos, lembranças, reflexões. Para Foucault (2006a), a escrita de si configura um cuidado de si que permite a constituição do sujeito.</li> </ul>	Dissertação 2011

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dentre os trabalhos consultados, quatro teses dialogam com o sentido de *cuidado de si* que abordo na tese. Daniela da Cruz Schneider (2018) apresenta o cuidado de si como estética da formação de si docente, na laboração de si mesmo, ou seja, a arte de conduzir-se na ocupação de si mesmo, caracterizando atitudes de cuidado que se estabelecem na relação

de uma proposta de vida como obra de arte. Karine Sefrin Speroni (2018) indica o consumo de si e o empreendedorismo de si como aspectos contrários ao cuidado de si. A autora demonstra que os estudantes de pós-graduação absorvem os modos de relação consigo, decorrentes dos imperativos de uma noção de profissional de alto nível competitivo e empreendedor de si mesmo, considera uma lógica similar àquela que utilizo na demonstração dos efeitos de sujeição ao mercado, mas seus sujeitos de pesquisa são discentes. Rosinei Ronconi Vieiras (2017) aproxima o *cuidado de si* à educação ambiental, para potencializar a relação estabelecida com o outro e com o mundo e não se restringe às práticas individuais, mas à produção de mais vida. Para o autor, o poder *sobre* a vida tende a determinar a vida; todavia, o poder *da* vida potencializa outras relações. Waldênia Leão de Carvalho (2012) considera o *cuidado de si* uma dimensão ética de escolha consciente do sujeito, que se apropria da vida, se autogoverna e é capaz da própria formação, trazendo essa construção para a relação pedagógica (professor e educando), que se reconfigura e potencializa no trabalho atento e permanente em torno de si mesmo.

As três pesquisas seguintes caracterizam aproximações com outros autores e sentidos. A dissertação de Juliana Rodrigues (2017) aponta para a constituição dos processos de identidade e identificação na diáspora, demonstrando a dificuldade em acessar o Outro; todavia, nesses novos espaços, os sujeitos atualizam concepções e ações de identidade, interagindo e negociando. A tese de Ricardo de Castro e Silva (2011) aborda a adolescência como o momento de formar novos sujeitos. O autor avizinha os conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari aos de Foucault, na tentativa de acrescentar novos elementos para constituir resistência e linhas de fuga, na educação de adolescentes sem a adolescência. Por fim, Tatiana Lima de Almeida (2011) realiza sua pesquisa por meio da construção de diários com adolescentes abrigados, no Município de São Paulo, inserindo a escrita – *hupomnêmata* utilizada pelos gregos e revisitada por Foucault – para reavivar a forma de registro material da memória.

Após fazer a atualização da expressão *cuidado de si*, inseri o termo de busca *autoética*, como assunto, no mesmo período; a busca não gerou nenhum resultado. Na segunda tentativa, utilizei o operador booleano AND inserindo o descritor *antropoética*, em todos os campos, e o resultado foi um trabalho no Programa de Pós-Graduados em Ciências Sociais. Numa terceira tentativa, inseri apenas *autoética* em todos os campos, e o resultado foi o mesmo do anterior. Como não havia nenhum estudo na área da educação que se aproximasse desta tese, apresento os principais aspectos no Quadro 2 – Teses e dissertações BDTD – autoética.

Quadro 2 – Teses e dissertações BDTD – autoética

Título	Autor(a)	Instituição	Principais aspectos **Textos dos autores**	Tipo/ Ano de defesa
O tratado antropoético	Oziel Gheirart	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A antropoética, conceito proposto por Edgar Morin, é um modo ético de assumir o destino humano. É uma das vias para a reforma da ética definida pelo autor como autoética, socioética e antropoética.</li> <li>▪ A transcendência da palavra <i>antropoética</i>, até mesmo em sua etimologia, nos permitiu apostar na poética enquanto abertura para a criação, de possibilidades críticas e de reinvenção; dar alimento ao <i>antropo</i> é alimentar, conseqüentemente, o <i>auto</i> e o <i>sócio</i>. É preciso regenerar a humanidade, responsabilidade que também compete às ciências.</li> <li>▪ A imersão desse trabalho busca o exercício de uma ciência complexa que dialoga com as várias formas de conhecimento. A começar, articula, por uma antropologia complexa, a ideia de que o ser foi perdido e tenta buscá-lo por meio dos vetores: nascer, permanecer e perceber.</li> <li>▪ Ao colocar a ética como questão central, discorre sobre a carência de seus fundamentos e os desafios da espécie humana numa sociedade de consumo; propondo, então, uma passagem para o poético: o antropoético.</li> </ul>	Tese 2015

A tese de Oziel Gheirart (2015) se relaciona com este estudo por abordar a questão da autoética em relação à antropoética e sua relação com a complexidade. Embora sua pesquisa não seja na área da educação, o tema é contemplado indiretamente, no sentido de destacar os problemas apontados por Morin em relação à educação, à ciência, à política e à necessidade premente de reformar a vida, buscando contribuição e apoio da consciência e da regeneração da ética.

Seguindo o percurso, investiguei artigos do portal de periódicos da Capes, por considerá-los pertinentes, devido ao dinamismo e à atualidade de suas investigações. Para delimitar a pesquisa, optei pela busca avançada, seguindo o mesmo procedimento de busca das teses e dissertações. A primeira busca ocorreu, antes do final de 2018, quando utilizei filtros no assunto *cuidado de si*, artigos produzidos nos últimos dez anos, em qualquer

idioma, obtendo 67 artigos, dos quais 45 revisados por pares. A fim de delimitá-los ao campo da educação, inseri o assunto “educação” com o operador booleano AND, resultando seis artigos, dos quais cinco revisados por pares. Dos cinco artigos, um deles se repetia em idioma inglês, por isso considero quatro artigos. Em setembro de 2020, fiz uma atualização da pesquisa, inserindo os mesmos descritores e filtros, porém referentes aos últimos dois anos. O resultado foi um novo artigo. No Quadro 3 – Artigos periódicos Capes – cuidado de si, estão dispostos os artigos encontrados, indicando título, autor(a), periódico, principais aspectos e ano da publicação.

Quadro 3 – Artigos periódicos Capes – cuidado de si

(continua)

Título	Autores(as)	Periódico	Principais aspectos (textos dos autores)	Ano
A poesia como cuidado de si: formação e educação	Elisandro Rodrigues; Márcio Luís Marangon; José Geraldo Soares Damico	<i>Educação &amp; Formação</i> , 2018, v. 3, n. 1, p.85-103	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresentar a poesia como instrumento de articulação, agenciada com experiências de trabalho no fazer educação em sala de aula.</li> <li>▪ Para problematizar tal temática, divide-se o texto em três partes, sendo que, na primeira, se utilizará uma análise do papel da estética na Grécia antiga. Em um segundo momento, abordar-se-á o cuidado de si como alternativa para enfrentar as consequências dos modos de vida na sociedade contemporânea, e pressupostos de Foucault serão bases fundamentais para tais apontamentos.</li> <li>▪ Por fim, há uma tentativa de montagem entre expressão poética e cuidado de si mediante experiências práticas desenvolvidas em zonas de aproximação entre a educação básica e a educação superior.</li> </ul>	
A Educação para o cuidado de si: a propósito da leitura de Foucault do Diálogo I Alcibíades, de Platão	Francisco Vítor Macêdo Pereira	<i>Kalagatos: Revista de Filosofia</i> , 2017, v.14, n. 28, p. 81-91	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em sua dita fase ética, que enuncia as práticas de si, a tomarem o sujeito como original tarefa de construção ética e estética da própria vida, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) aborda, mais especificamente em seus seminários, a pretexto da <i>Hermenêutica do Sujeito</i> (1982), uma distinção que rompe os limites precisos entre disciplinas e saberes, estabelecidos com a conformação moral dos sujeitos, desde a Modernidade. Dentre estes seminários, no que se dá a propósito da leitura do Diálogo I Alcibíades, de Platão, o filósofo infere alguns preceitos atinentes a uma vida filosófica, como educação para o cuidado de si.</li> </ul>	2017
Formação ( <i>Bildung</i> ), cuidado de si, vivência e	Guilherme Costa Garcia Tommaselli	<i>Aufklärung: Revista de Filosofia</i> , 2017,	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Este artigo procura relacionar o conceito de <i>Bildung</i> e suas múltiplas possibilidades, a noção de cuidado de si</li> </ul>	2017

(conclusão)

educação		v. 4, n. 1, p. 91-102	desenvolvida por Foucault, tendo, como ponto em comum, a compreensão da arte e da cultura, como fundamentais para o desenvolvimento de qualquer possibilidade de realização da <i>Bildung</i> na modernidade. Para tal, foi necessário realizar uma discussão sobre a origem do conceito de <i>Bildung</i> , assim como a importância da arte para o processo formativo. Para pensar o papel da arte, escolhi Walter Benjamin como ponto de relação para posteriormente articular as questões ao conceito de cuidado de si, desenvolvido por Michel Foucault, como abertura para pensar as possibilidades da formação ( <i>Bildung</i> ), priorizando o desenvolvimento das práticas de si, que privilegiam a formação humana centrada no conhecimento e na consciência de si.	
Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault	Dariana Evelyn Marín Ramírez	<i>Revista colombiana de educación</i> , 2012, n. 63, p. 235-253	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O foco deste artigo é o pensamento de Michel Foucault, a fim de explorar seus conceitos e ideias, como um auxílio para problematizar a educação do sensível, questão que surge da insatisfação com as disposições hegemônicas do racionalismo e que nos leva a mobilizar o nosso pensamento para dizer outras coisas sobre a educação. Especificamente no pensamento foucaultiano, encontramos a relação entre arte e vida, que lemos de uma perspectiva educacional.</li> </ul>	2012
Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação	Alexandre Simão de Freitas	<i>ETD: Educação Temática Digital</i> , 2010, v. 12, n. 1, p.167-190	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O objetivo principal da reflexão aqui proposta é explorar uma face ainda pouco abordada pelo campo educacional, a da experiência intelectual do pensador francês Michel Foucault: o cuidado de si e a criação de novas formas de vida. A questão problematizada corresponde aos processos de subjetivação, por meio das chamadas “práticas de si”, contribuindo para elucidar alguns aspectos das condições de formação do ser humano na contemporaneidade. A analítica do cuidado de si, no âmbito da leitura foucaultiana do texto “Alcibíades”, no curso <i>Hermenêutica do Sujeito</i>, é apontada como uma potência instituinte imanente à vida, evidenciando como a experiência ética que o sujeito faz de si mesmo é inseparável do processo político de sua formação.</li> </ul>	2010

Fonte: Periódicos da Capes.

Rodrigues, Marangon e Damico (2018) mergulham na concepção de cuidado de si, em que Foucault aborda o *ser-consigo* na ideia de tecnologias de si, trazendo a relação sobre a

ética, a moral e o cuidado de si. Por meio de um projeto realizado entre alunos de graduação e do Ensino Fundamental, com a finalidade de escrever e descrever a si e ao mundo, a poesia foi o instrumento utilizado para revisitar e aproximar ao cuidado de si. Os autores mencionam que esse projeto possibilitou aos educandos vivenciarem a estética, o conhecimento, a criação e a expressão do mundo e de si.

No artigo de Pereira (2017), há a preocupação em demonstrar que a educação não pode se submeter à ordem dos discursos e às produções de capital, alienada da experiência crítica, mas aprofundar, no tempo presente, o entendimento sobre as formas de sujeição, diante de uma ética que se ocupa das práticas de si e possibilita ao sujeito a estética de sua própria vida, rompendo com a conformação moral provinda da modernidade. Nesse aspecto, Pereira (2017) considera que Foucault toma a constituição ética de si como educação de si mesmo, lugar em que a autonomia espiritual contrasta com coerções impositivas. Essa educação filosófica seria a formação pessoal, compreendida a partir das próprias deliberações, filtradas as ideologias determinantes das formas de conduta, que remetem os sujeitos à convivência ética, seja na singularidade, seja na coletividade.

Para Tommaselli (2017), a concepção de cuidado de si, a partir de Foucault, tem em comum a arte e a cultura como propulsoras de realização da *Bildung* (cultivo, formação), colocando as discussões sobre educação e cultura não limitadas em seus sentidos, tampouco restringido-as à formalidade escolar. Nessa concepção, a arte tem o papel de possibilitar o encontro com liberdade, criatividade e autonomia, bem como o papel formativo das práticas de si, revestindo os sujeitos de consciência sobre as próprias verdades assimiladas, como forma de resistência aos estados de dominação. Aqui, o processo de subjetivação, diferentemente da modernidade, representa a possibilidade de formação, caracterizada pela arte da própria existência, na relação do sujeito com o mundo em que vive. A educação, segundo o autor, é o canal (não o meio) que dá acesso à formação (*Bildung*), e o cuidado de si, o caminho que se centra na consciência de si.

Ramírez (2012) problematiza o cuidado de si como a educação do sensível, o que a faz buscar referencial em Foucault, não como um guia do pensamento, mas como um filósofo que colocou em crítica os mecanismos de transmissão do saber. A autora apresenta, nessa perspectiva, o cuidado de si como resistência à hegemonia do racionalismo, buscando, na relação entre arte e vida, uma leitura pela perspectiva educacional. Ramírez (2012) demonstra que a arte como educação do sensível estaria vinculada à própria transformação do sujeito, que se ocupa de si por meio de sua formação e transformação, sendo uma preparação para

além da profissão ou atividade social, mas para a maestria de si mesmo, na autoformação e na condução da própria vida, como outra forma de educação.

Por fim, Freitas (2010) apresenta seu artigo sobre o cuidado de si e a criação de novas formas de vida, por meio de uma experiência ética inseparável do processo político de sua formação, em que a educação conduz o indivíduo a criar sua própria vida e resistir às tecnologias de dominação. O autor problematiza a finalidade da ação pedagógica, sua fundamentação e seu conteúdo, além de indicar a necessidade de revisitar as teorias de Foucault e aproximá-las à educação, tendo em vista as muitas contribuições que poderão surgir, principalmente, provindas do pensamento tardio foucaultiano, em suas análises efetivadas nos anos 80. Freitas (2010) convida a pensar a educação como potência para comprometer o indivíduo na sua totalidade, no sentido de ser o governante e autor de sua própria vida, sendo que governar-se não é recusa de encargos sociais, mas uma aceitação dentro dos limites estabelecidos por si mesmo.

Dando sequência às buscas para o termo *autoética*, utilizando os mesmos procedimentos anteriores, indicando os últimos dez anos, o resultado foi apenas um artigo, conforme demonstrado no Quadro 4 – Artigos periódicos Capes – autoética

Quadro 4 – Artigos periódicos Capes – autoética

<b>Título</b>	<b>Autores(as)</b>	<b>Periódico</b>	<b>Principais aspectos (texto da autora)</b>	<b>Ano</b>
Unitas multiplex: o intelectual e a cultura	Margarida Maria Knobbe	<i>Paradigma</i> , 2016, v. 37, n. 2, p. 39-50	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A palavra intelectual perdeu sua função informativa, não correspondendo às suas próprias metamorfoses e à crucial função que professores, cientistas, juristas, jornalistas e artistas devem desempenhar neste novo milênio.</li> <li>▪ Propõem-se algumas pistas que aprofundem a compreensão do fenômeno da cultura e de uma prática intelectual associada à postura de ser no mundo.</li> </ul>	2016

Fonte: Elaboração da autora.

Knobbe (2016) problematiza a autoética como forma de humildade e não uma norma arrogante. Nesse sentido, a autora aponta a concepção de Morin sobre o intelectual sair do papel de ídolo de verdades, desfazendo os discursos científicos absolutos, a retórica escolar e os textos cotidianos inflados de fluência, para dizer palavras com pouco conteúdo ou importância. Aponta, ainda, para a necessidade de o intelectual abrir o próprio sistema de ideias às interconexões da teia de conhecimentos, a partir de uma ética, com a possibilidade

de autoconhecer-se, embasada na humildade e aberta à solidariedade cósmica, que não dissocia os seres.

Considero que as teses, as dissertações e os artigos aqui referidos aproximam-se conceitualmente do *cuidado de si* de minha proposta de estudo, bem como apontam a biopolítica, como elemento que pode permear e “nublar” a constituição de si e as subjetividades; todavia, não discutem o *cuidado de si* nos horizontes da complexidade e na perspectiva da atuação docente, tampouco se referem à problematização do cuidado de si em relação à autoética.

#### 4 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA BIOPOLÍTICA E DA EDUCAÇÃO NA COMPLEXIDADE: REFLEXÕES SOBRE 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 sobrevoo não intento 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. Sublinho que minha cosmovisão apreende 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, vislumbro 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 estruturo minha abordagem, para, posteriormente, refletir sobre o docente inserido nesse contexto da educação, considerando as devidas influências já incorporadas em sua atuação cotidiana. Fator que me permite destacar minha 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, ressalto minha 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.

Tomo essa ideia, pois, devido às pressões e lógicas neoliberais de nossa época, parece-me 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 observo, no cotidiano de minha 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, entre 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 considero 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, questiono-me: 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 defendo a ideia de abolir a formação profissional, ela é importante e necessária, o que enfatizo 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, meu 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.

Entendo 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, consequentemente da sociedade.

Desse modo, considero 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,

consequentemente, 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).

Ressalto 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, considerarei três momentos. No primeiro momento, mobilizo-me a apresentar algumas concepções e finalidades da educação, para demonstrar minha forma de orientação ao assunto, considerando, de modo geral e breve, algumas contribuições que perpassam<sup>10</sup> a idade clássica, moderna e contemporânea. No segundo momento, articulo 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 debruço-me à apresentação de uma das variáveis que influenciam no contexto da vida e, consequentemente, 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 estreitar processos educativos, a fim de atender, especificamente, a demandas neoliberais. Nesse sentido, decorre a necessidade inicial de apresentar os percursos da

---

<sup>10</sup> Utilizo 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 até o contexto de educação na complexidade, considerando o docente em sua atuação.

#### 4.1 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. Procuro apresentar algumas concepções e finalidades, sem a pretensão de aprofundar o tema, com o intuito de estabelecer conexões que considero 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, esse 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 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 de contínuo amadurecimento na formação do indivíduo, visando 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” (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, 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>11</sup>

---

<sup>11</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).

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.

Saindo da idade clássica e da idade moderna e adentrando, então, na contemporaneidade, Severino (2006) considera que há 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 ética, estética<sup>12</sup> e educação ressurgem como relação e não como oposição, no sentido de

---

<sup>12</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”. Tomo aqui a ideia de estética como experiência que aumenta a autocompreensão, em um jogo que ocorre espontaneamente sem domínio sobre o seu acontecer (GADAMER, 2005), possibilitando “nossa compreensão para lidar com a aplicação de princípios éticos” (HERMANN, 2005, p. 43).

[...] 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 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>13</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 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).

<sup>13</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.”

Diante dessas ideias, no contexto contemporâneo, surgem algumas questões. É possível, então, integrar ética, política e estética? Se tenho um mundo interior que me parece mais confortável e seguro – mesmo que muitas vezes desconhecido, em algumas partes inconscientes – ao qual estou habituada a viver, de acordo com as experiências que ocorreram ao longo dos anos e que me constituíram por meio da minha 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 preciso 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 docente, estou livre ou controlada por mecanismos que me mantêm dependente da internet, das máquinas, do tempo, das tecnologias, dos sistemas, das métricas? Consigo responsabilizar-me pelo cuidado do mundo interno e externo, compreendendo-os como sendo partes do mesmo mundo? Ou seja, ao mesmo tempo em que preciso ser o que sou, 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 minha atuação docente? A qual necessidade estou mais inclinada? Àquela da responsabilidade em relação a mim, ao outro, à vida, ou àquela do progresso econômico, que exige alta velocidade e desempenho eficaz? É possível eu transitar 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).

Entendo 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: ética, política e estética. Por isso, em relação à construção do conhecimento, é preciso superar os aspectos fragmentários e o condicionamento a uma esfera unidimensional.<sup>14</sup>

---

<sup>14</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.

Adentrando nessa perspectiva e compreendendo as necessidades de formação no contexto da contemporaneidade, valho-me, 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, a qual 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 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-se a 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, tomo emprestadas algumas ideias de Morin sobre educação, pois me parece ser essa uma das possibilidades para a quebra do paradigma de simplificação para um paradigma de complexidade.

#### 4.2 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 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 mundo composto por tantas diversidades, várias formas de pensamento, onde 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 ligá-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, penso 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 mim, diante das minhas necessidades de aperfeiçoamento; permeia pela inter(ação) política, cultural, social (pessoas e Planeta) e volta-se a mim, esteticamente, pela integração de novos sentidos e (res)significados. Ou seja, ao navegar pelos horizontes da complexidade, considero 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 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) sugere *sete saberes necessários à educação do futuro* (Figura 4), ressaltando 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” (MORIN, 2001, p. 13).

Figura 4 – Os sete saberes necessários à educação do futuro



Fonte: Elaboração da autora e 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 a reforma do pensamento, uma vez que existe uma inadequação em relação aos saberes compartimentados, desunidos e as 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 à 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 e 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 frágeis, 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 julguemos 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>15</sup> a política de civilização, a reforma do pensamento, a antropoética, 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

---

<sup>15</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.

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 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 me 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. Questiono-me, 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 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).

Considero, assim, que é preciso refletir sobre condições limitantes que interferem na quebra desse paradigma, o que me 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 dos tempos, influenciadas por inúmeras variáveis?

Escolhi a palavra *atuação*, pois a prática docente envolve um conjunto de atribuições profissionais interconectado, cada qual com suas particularidades, conforme Figura 5. 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 5 – Atuação docente



Fonte: Elaboração da autora.

Esse 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 contribuir para uma análise vigente, relativa à virada de milênio e 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-me 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, relembro 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 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).

Sublinho 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, intento 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.

#### 4.3 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 me encontro. Mas,

tomando coragem, arrisco-me a transitar pela difícil tarefa de indicar algumas questões de abertura, diante da temática ousada a que me dispus.

Sem pretensão de abarcar todas as implicações e influências avistadas nos horizontes da educação, procurarei me 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, esboço 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? Entendo 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, questiono-me 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, percebo 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-me 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, considero que, por falta de reflexão e ação sobre o “si mesmo”,<sup>16</sup> ainda não amadurecemos para certos problemas de

---

<sup>16</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

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-me 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 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>17</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 me 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, atendo-me 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).

Enxergo este alerta muito presente, ainda hoje, no momento em que determinados campos do saber são considerados únicos ou mais importantes que outros, a exemplo da

---

subjetividade que se compõe conjuntamente, em dupla via, interagindo a partir de uma relação interna (intrassubjetiva) com uma relação externa (intersubjetiva) e vice-versa.

<sup>17</sup> Não posso deixar de citar a importância de se pensar sobre o adoecimento da população, além do sentido ético a que me refiro. 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. Para agravar o quadro, assistimos ao principal representante da Nação, irresponsavelmente, desdenhar da atual condição de risco e gravidade em seus atos e discursos.

assepsia progressiva das disciplinas de ciências humanas nas universidades, o que tem gerado um tipo de movimento que usa o discurso de mercado e economia como relação de força para perpetuação do sistema monetário, visando 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.

Sublinho que não estou 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), há 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 pretendo 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>18</sup>

Para melhor entender essas três perspectivas (saber, jogos de poder e subjetivação), acentuo 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

---

<sup>18</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”.

problemática do poder; e, enfim as relações entre verdade, poder e si mesmo. Portanto, se assim o quisermos, epistemologia, política e ética”<sup>19</sup> (GALLO, 2015, p. 87).

Assimilar essas concepções e o uso dos saberes, como forma de dominação, ainda parece-me uma leitura recente, para refletir acerca da biopolítica<sup>20</sup> e de sua relação com a “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. Cito como exemplos, pela simples observação da minha 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 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).

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

<sup>19</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>20</sup> Nesta tese, a biopolítica, a partir de Foucault, não segue uma leitura linear e cronológica. A pesquisa visa à compreensão de sua concepção, de modo geral, a fim de relacioná-la ao contexto da educação e da atuação docente e se apoia em outros autores contemporâneos à Foucault para fazer as análises apoiadas, também, no presente.

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, posso 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, destaco 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.

Circunscrevo 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>21</sup> a exemplo do pai de família, tendo por finalidade principal a economia. Sob essa perspectiva, entendo 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 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.

Remeto-me, 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,

---

<sup>21</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).

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 exercício dele, 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 esse 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 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, incutidos 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 sorrateiramente 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 atual cenário, diante da presença do Corona vírus 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 ecolítica, 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 ecolítica 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. Reforço 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, entendo 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>22</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”.

Nesse contexto, saliento 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 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).

---

<sup>22</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”.

Assim, ao mesmo tempo em que nós, docentes, percebemos-nos orquestrados a atender às demandas mercadológicas, decorrentes de uma sociedade de controle, e sujeitamos-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 “governamentalidade” e 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. Posso citar-me como exemplo, pois sou fruto desse histórico. Minha inclinação debruçava-se para as ciências humanas e artes, porém, sem condições de ingressar em uma escola particular. Conforme discurso da época, para “garantir um futuro” e formar-me profissionalmente, ingressei no curso Técnico em Contabilidade e segui na graduação em Administração de Empresas. Só pude dedicar-me ao ingresso em outros cursos, para os quais a escolha foi pensada e tomada conforme minha vontade, tardiamente, quando tive condições de fazê-lo. Mas quantos têm a mesma oportunidade?

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 do 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 uma mudança de 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 fonte de verdade. Talvez para alguns conservadores ainda seja. Mas, conforme mencionado anteriormente, é chegada a hora de se repensar em novas possibilidades. Meu 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-me à disciplina e ao controle por meio de indicadores e algoritmos, que organizam a vida da população para o atingimento de determinadas metas (as do mercado). “A crença na medição e quantificação da vida domina a era digital como um todo” (HAN, 2019, p. 25). Em contrapartida, parece-me 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, tenciono 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, tomo 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 essas questões deveria ser confiada aos biólogos (ROBERTS, 1938, *apud* CASTRO, 2007).

Na segunda, *etapa humanista*, ocorrida por volta dos anos 60 em francês, encontram-se os trabalhos de Starbinski 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 *bios* e *política*, em que entram em jogo terminologias como *bios* – 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. Arrisco-me 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, gostaria 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 nexa 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 meu 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 às 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.

Considero 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, penso 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-me 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, entendo 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, considero a biopolítica uma das influências sobre a fragmentação dos saberes e valorização do saber econômico-mercadológico – considero 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, gostaria de destacar 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 meu 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 – eu adicionaria 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 Schultz, em 1969, nos EUA, foi inculcada 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*, chega-se 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). Arrisco-me 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. Nesse 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-me bem atualizada, demonstrando, a meu 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 dessa 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 há como 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 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-me 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 gostaria 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 o atingimento de metas.

Esse é um ponto que ressalto, nós, docentes, precisamos entender a lógica da biopolítica e da “governamentalidade” para sabermos lidar estrategicamente com essa 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” (*coaches*) 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 essas 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 estou 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 programa-los e controla-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, *marketing*, *branding*, ‘literatura de autoajuda’, etc. (GADELHA, 2016, p. 151).

Valendo-me mais uma vez de Gadelha (2016), conforme aponta a passagem anterior, e da minha atuação como professora na área de administração, observo 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, desse 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, ressalto a importância de uma atuação docente alerta, 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 me refiro 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 faço 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 biopolítica “tomando como fio condutor a noção de governo, isto é, tipos de racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes técnicos e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”.

Refiro-me 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 cuidado especial de 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, destaco, novamente, que não estabeleci uma ordem sistemática e cronológica sobre a biopolítica na obra de Foucault – sendo que esta intenção não está situada dentre as finalidades desta pesquisa. Todavia, considerei a biopolítica como chave para uma leitura sistêmica de sua influência sobre a educação, nos horizontes da complexidade, permitindo-me interpretar alguns aspectos fundamentais para entender o jogo que se estabelece nas relações de saber-poder infiltradas nos processos educativos, e que me parecem imbricadas na atuação docente.

Portanto, não tencionei, considerando minhas 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, destaco a necessidade de compreensão sobre os dispositivos de controle de desempenho docente (que se estende aos discentes). Também há a presença de exclusão/assepsia de tudo aquilo que não contribui ou não serve para o atingimento das metas estipuladas pela lógica instrumental e neoliberal, sejam eles: 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 às ciências humanas, entre outras variáveis já apresentadas.

Pelo olhar de Morin, indico 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.

## 5 IMPLICAÇÕES DA BIOPOLÍTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE

*Sem educação a existência se esvazia, descolore...  
A educação é cenário de cores, sons,  
toques, odores e sabores.  
Ela nutre, sustenta, retroalimenta.  
Desperta!  
A atuação docente visa a esse despertar  
sobre a vida, para a vida e pela vida!*  
Cláudia Soave

Descrever e compreender um cenário não são das tarefas a mais simples, muitas percepções podem escapar; características pessoais, conhecimentos, experiências e vivências demonstram diferentes realidades, por isso não há como captar todas as possibilidades que integram esses contextos. Por outro lado, essa amplitude das paisagens contempla os horizontes da complexidade e traz muitas possibilidades, sejam elas teóricas, científicas, acadêmicas, históricas, sejam pessoais, profissionais, entre outras.

De modo geral, as implicações da biopolítica, dentro dos horizontes da educação na complexidade, foram refletidas anteriormente, na perspectiva de captar as percepções que se constituíram em minha atuação docente. No entanto, existem outras paisagens que precisam ser exploradas, para não restringirem a amplitude do horizonte à restrição de um único olhar. Assim, são apresentadas algumas características e impressões sobre uma amostra de professores,<sup>23</sup> embasadas na ciência, mas sem desconsiderar as subjetividades e a grandeza dessa composição de diferentes existências. Não há a intenção de reduzir a análise, tampouco de fazer uso de estatística como dispositivo de controle, mas de identificar outras percepções e trazê-las à discussão pelo olhar de um coletivo, agregando e incorporando outros sujeitos na construção de minhas próprias percepções.

É importante frisar que, neste capítulo, apresento as limitações decorrentes da biopolítica em particular, a fim de permanecer conectada ao objetivo proposto – analisar as implicações da biopolítica na atuação docente. Ou seja, poderia articular outros aspectos para além dos elementos econômicos e políticos – como, por exemplo, a aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, entre outros, sobre o que considero engessar a atuação

<sup>23</sup> É importante lembrar que o envio das questões, para formar o *corpus* textual, foi realizado antes da pandemia pelo Covid-19 (de 15 de outubro a 15 de novembro de 2019). Se a pesquisa fosse feita hoje, poderia trazer novos resultados. Mas isso não descaracteriza os resultados aqui apresentados, no sentido de análise das implicações da biopolítica. Foi cogitada a hipótese de enviar novas questões. Todavia, considerando o sigilo quanto aos participantes, essa escolha implicaria a possibilidade de se caracterizar uma amostra composta por novo grupo de docentes, totalmente distinta a essa ou com apenas alguns integrantes da amostra anterior. Aspecto esse que poderia interferir na análise sobre o conteúdo do que foi projetado, por esse grupo específico de respondentes. Além disso, não poderiam ser estabelecidas relações, comparativos ou cruzamento entre as respostas, por desconhecimento sobre quem foram os respondentes.

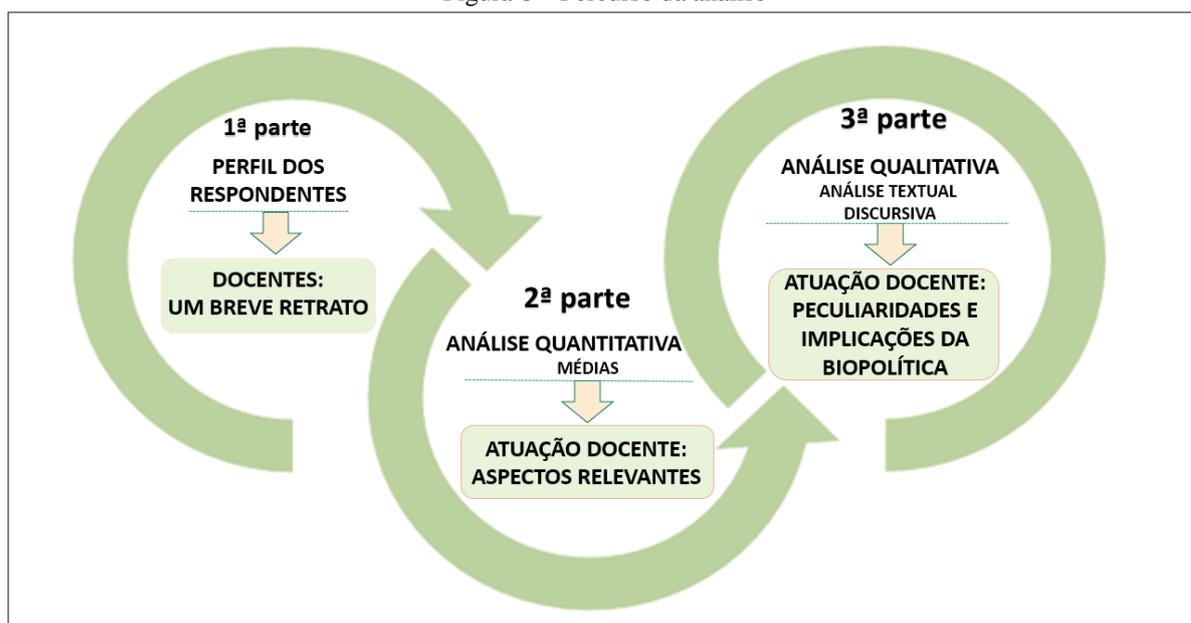
docente – mas demarco um limite, pois não seria capaz de abarcar toda a expansão que uma análise deste tipo demandaria. Assim, não pretendo reduzir a complexidade, nem tomá-la como prescrição. Pretendo demonstrar que ainda existe em nós uma tendência limitante a nos guiar pela via da biopolítica, do fechamento, quando a necessidade é uma abertura, da qual tratarei no capítulo 6.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2003, p. 177).

Com esta breve introdução, procuro demonstrar algumas particularidades vivenciadas no cotidiano da docência, mas que não se esgotam aqui. Por isso a necessidade de complementar com o que foi gentilmente respondido e pensado por outros colegas de profissão. Esses docentes, integrantes de um grupo seletivo, possuem ótima formação e qualificação e fazem parte de uma carreira, no âmbito federal, que ainda se mantém, embora, por meio de muito esforço coletivo. O que já não ocorre em certos estados e municípios, bem como em determinadas instituições educacionais comunitárias e privadas. Ou seja, se forem tomadas outras dimensões da realidade profissional brasileira, acerca da carreira dos professores, de sua remuneração e da condição de trabalho, esses professores ainda estão em melhor situação, mesmo não sendo a almejada ou adequada e sem desconsiderar a importância desse contexto, para a realização de seu labor.

Para melhor entendimento do conjunto de respostas, a análise ocorre em três partes, conforme a Figura 6. Sublinho que as partes estão conectadas, a estratégia de classificá-las em três etapas consiste em organizar a leitura e a compreensão destas partes que constituem a mesma pesquisa, para poder integrar a análise ao conjunto de respostas e articulá-las à teoria.

Figura 6 – Percurso da análise



Fonte: Elaboração da autora.

Na primeira parte considero o perfil dos docentes que participaram da pesquisa (Docentes: um breve retrato, subcapítulo 5.1). Na segunda parte descrevo os elementos quantitativos referentes às questões fechadas, relativos ao grau de importância dos aspectos pertinentes à atuação docente (Atuação docente: aspectos relevantes, subcapítulo 5.2). Na terceira parte relato e procedo à reflexão da análise qualitativa (ATD) sobre o *corpus textual*, formado pelas respostas às questões abertas concernentes às particularidades da atuação docente dessa amostra e às implicações da biopolítica (Atuação docente: peculiaridades e implicações da biopolítica, subcapítulo 5.3).

### 5.1 DOCENTES: UM BREVE RETRATO

Um retrato não precisa revelar nomes para demonstrar a importância de sua passagem *na e pela* História. Um retrato demonstra um perfil em determinado momento, passagem de um movimento captado que pode não contemplar o todo, mas carrega consigo parte deste todo, revelando matizes que ganham sentido em determinado instante. Nesse aspecto, o que é refletido aqui permite adentrar em espaços sagrados, que constituem as histórias de cada participante, que, voluntariamente, concordou em participar deste estudo.

O caminho de acesso (*link on-line*) aos questionários da pesquisa foi enviado para 107 professores de uma instituição pública e federal de ensino, via *e-mail* institucional geral. Do total de docentes, 33 responderam e representam esta amostra de 30,84%. O acesso ficou

disponível e foram abertos no Google Formulários, no período de 15 de outubro de 2019 até o dia 6 de novembro de 2019. A representação dos dados é feita por meio de tabelas, a fim de facilitar a síntese dos principais aspectos da pesquisa, em relação ao problema proposto. Gráficos permitem outra forma de visualização, mas tomariam demasiado espaço e não agregariam novas informações para o estudo.

Na Tabela 1 encontra-se disposto o perfil dos docentes; destes, 19 docentes são do gênero feminino, equivalente a 57,6% da amostra, e 14 docentes são do gênero masculino, 42,4% da amostra. Os índices de maior faixa etária ficam entre 35 a 44 anos: 45,5%; seguidos das faixas etárias entre 45 a 54 anos: 24,2%; entre 25 a 34 anos: 18,2%; entre 55 a 64 anos: 12,1%.

Quanto ao regime de trabalho, a maioria, 29 professores, 87,9% da amostra, são efetivos (concursados) e 4 professores, 12,1%, são professores substitutos ou temporários. Relativamente ao tempo de trabalho docente, 8 professores, 24,2% da amostra, possuem de 16 a 20 anos de profissão. Com 7 docentes, índice de 21,2% da amostra, há duas faixas de idade correspondentes: de 1 a 5 anos de trabalho e, também, de 11 a 15 anos de trabalho. Outros 4 respondentes, 12,1%, ou seja, estão na faixa de 6 a 10 anos de trabalho. Há 3 professores, 9,1%, na faixa de 21 a 25 anos de trabalho; 2 docentes, 6,1%, na faixa de 31 a 35 anos de atividade; e empatam em 1 docente, 3%, nas faixas com idades entre 26 a 30 anos de trabalho e de 36 a 40 anos de trabalho. A resposta referente aos cursos em que os professores atuam era optativa; dos 33 respondentes, apenas 12 professores, 36,4% da amostra, indicaram os cursos nos quais atuam. Desses 12 respondentes, 4 professores, 33,3%, atuam em licenciaturas, e 8 docentes, 66,7%, atuam em cursos técnicos e superiores.

Tabela 1 – Perfil docente (continua)

<b>Gênero</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Feminino	19	57,6%
Masculino	14	42,4%
Outro	0	0,0%
Prefiro não dizer	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
18 anos a 24 anos	0	0,0%
25 anos a 34 anos	6	18,2%
35 anos a 44 anos	15	45,5%
45 anos a 54 anos	8	24,2%
55 a 64 anos	4	12,1%

(conclusão)

Mais de 64 anos	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Regime de trabalho</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Professor efetivo	29	87,9%
Substituto/Temporário	4	12,1%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Tempo de trabalho</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
De 1 a 5 anos	7	21,2%
De 6 a 10 anos	4	12,1%
De 11 a 15 anos	7	21,2%
De 16 a 20 anos	8	24,2%
De 21 a 25 anos	3	9,1%
De 26 a 30 anos	1	3,0%
De 31 a 35 anos	2	6,1%
De 36 a 40 anos	1	3,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Cursos em que atua</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Cursos técnicos e superiores	8	66,7%
Licenciaturas	4	33,3%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na *tabela 2*, são apresentadas as informações sobre a Formação/Graduação dos docentes. Dos respondentes, 28 professores, 84,8%, possuem uma graduação; 4 professores, 12,1%, possuem duas graduações; e 1 docente, 3,0% da amostra, possui três graduações. Considerando todas as graduações indicadas, a maioria encontra-se na área de Ciências Exatas e da Terra, 11 respostas, 28,2%. Em seguida, aparecem 8 graduações, 20,5% nas Ciências Agrárias. Nas Ciências Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas constatou-se o mesmo escore, com 7 graduações em cada uma, 17,9%, 4 graduações, 10,3%, são em Linguística, Letras e Artes. Engenharias e Ciências Biológicas possuem 1 professor graduado em cada uma delas, 2,6%. Não há nenhum docente graduado em Ciências da Saúde. Dos 33 professores, 18, 54,5%, não possuem licenciatura ou formação pedagógica, 15, 45,5%, possuem licenciatura ou formação pedagógica.

Tabela 2 – Formação / Graduação

<b>Quantidade de Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
1 graduação	28	84,8%
2 graduações	4	12,1%
3 graduações	1	3,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Área de Graduação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ciências Exatas e da Terra	11	28,2%
Ciências Agrárias	8	20,5%
Ciências Sociais Aplicadas	7	17,9%
Ciências Humanas	7	17,9%
Linguística, Letras e Artes	4	10,3%
Ciências Biológicas	1	2,6%
Engenharias	1	2,6%
Ciências da Saúde	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>100,0%</b>
<b>Licenciatura/Formação Pedagógica</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Não	18	54,5%
Sim	15	45,5%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Na *tabela 3* estão representadas as informações sobre Especialização, em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, sendo que 18 docentes, 54,5%, possuem um tipo de especialização, 2 docentes, 39,4% estão cursando e 13 docentes, 39,4%, não possuem. Do total de 20 professores (especialistas ou com especialização em andamento), 18 docentes, 90%, possuem uma especialização, e os outros 2, 10%, possuem duas especializações. A área de Ciências Humanas possui a maior concentração, com 7 docentes, 31,8%; seguida de: Ciências Sociais e Aplicadas, 6 docentes, 27,3%; Ciências Exatas e da Terra, 5, 22,7%; Linguística, Letras e Artes com 2 especializações, 9,1%. Engenharias e Ciências Agrárias integram 1 docente especialista em cada área, 4,5% respectivamente; e, em Ciências Biológicas e em Ciências da Saúde não há nenhuma indicação.

Tabela 3 – Formação / Especialização – Pós-Graduação *Lato Sensu*

<b>Especialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	18	54,5%
Não	13	39,4%
Em andamento	2	6,1%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Quantidade de Especialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
1 especialização	18	90,0%
2 especializações	2	10,0%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0%</b>
<b>Área Especialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ciências Humanas	7	31,8%
Ciências Sociais Aplicadas	6	27,3%
Ciência Exatas e da Terra	5	22,7%
Linguística, Letras e Artes	2	9,1%
Ciências Agrárias	1	4,5%
Engenharias	1	4,5%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Na Tabela 4 são apresentadas informações sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Em relação ao Mestrado, 31 professores, 93,9%, possuem formação; enquanto 1 docente, 3%, está com o Mestrado em andamento; e, 1 professor, 3%, não possui. As maiores áreas de concentração no Mestrado são: Ciências Agrárias e Ciências Humanas, ambas com 7 docentes cada, 21,9%, respectivamente. Em seguida, estão Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais e Aplicadas, com 6 professores, em cada uma delas, 18,8% sucessivamente. Na área de Linguística, Letras e Artes aparecem 4 docentes, 12,5%; e, nas áreas de Ciências Biológicas e Engenharias, há 1 docente em cada uma, 3,1%, respectivamente. Em Ciências da Saúde não há nenhum Mestrado. Em relação ao Doutorado, 25 professores, 75,8%, possuem; 5 professores, 15,2%, não possuem, e 3 professores, 9,1%, estão cursando o doutorado. As áreas de maior concentração no doutorado são: Ciências Humanas, com 11 professores, 39,3% da amostra, seguidas das Ciências Agrárias, com 6 professores, 21,4%. Ciências Sociais e Aplicadas possuem 4 docentes com doutorado, 14,3% da amostra, enquanto Ciências Exatas e da Terra possuem 3 docentes, 10,7%. Linguística, Letras e Artes possuem 2 professores, 7,1%. Ciências Biológicas e Outros cursos empatam com 1 professor em cada uma, 3,6%. Não há nenhum docente com doutorado nas Engenharias e Ciências da Saúde.

Tabela 4 – Formação/Pós-Graduação *Stricto Sensu*

<b>Mestrado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	31	93,9%
Não	1	3,0%
Em andamento	1	3,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Áreas Mestrado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ciências Agrárias	7	21,9%
Ciências Humanas	7	21,9%
Ciências Exatas e da Terra	6	18,8%
Ciências Sociais Aplicadas	6	18,8%
Linguística, Letras e Artes	4	12,5%
Ciências Biológicas	1	3,1%
Engenharias	1	3,1%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,0%</b>
<b>Doutorado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Sim	25	75,8%
Não	5	15,2%
Em andamento	3	9,1%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100,0%</b>
<b>Áreas Doutorado</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Ciências Humanas	11	39,3%
Ciências Agrárias	6	21,4%
Ciências Sociais Aplicadas	4	14,3%
Ciência Exatas e da Terra	3	10,7%
Linguística, Letras e Artes	2	7,1%
Ciências Biológicas	1	3,6%
Outros	1	3,6%
Engenharias	0	0,0%
Ciências da Saúde	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta primeira parte foi possível demonstrar o perfil da amostra de docentes, indicando a elevada titulação dos professores pesquisadores, pelo número representativo de mestres (93,9%) e doutores (75,8%). Outro aspecto importante a considerar é o relevante número da formação em Ciências Humanas, no que se refere aos Programas de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Na Especialização, 7 docentes, 31,8%, possuem formação na Área de Humanas; no Mestrado, 7 docentes, 21,9%, e no Doutorado, 11 docentes, 39,3% da amostra. Fator que demonstra a importância dessa área da ciência no contingente desse coletivo docente.

## 5.2 ATUAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS RELEVANTES

A análise quantitativa nesta segunda parte tem caráter descritivo, servindo de suporte aos elementos qualitativos, presentes nas respostas do conjunto deste grupo de docentes e que se entrelaçará à análise da terceira parte, no subcapítulo seguinte. Desse modo, embora haja o uso estatístico por meio de médias ponderadas, a finalidade é capturar o emergente em relação aos aspectos relevantes conferidos às esferas de nível pessoal, profissional e da ética, e contrabalançá-lo às respostas descritivas refletidas na terceira parte.

Assim, as perguntas feitas no Google Formulários foram exportadas para o programa Excel, uma vez que o Google Formulários restringia-se à exposição percentual, separada graficamente por questão e não em conjunto. Isso *não* facilitaria a compreensão do conteúdo gerado, devido à dispersão provocada por muitas questões. O próximo passo foi estabelecer categorias em relação às 20 questões (Apêndice A), com o propósito de gerar médias.

Então, cada questão foi analisada e de cada uma surgiram aspectos de ordem pessoal e profissional, tanto de docentes quanto de discentes, conforme apresentado nas categorias, à esquerda da Figura 7: *Dimensão Pessoal e Ética Docente, Dimensão Profissional Docente, Dimensão Pessoal, Social e Ética Discentes, Dimensão Profissional Discentes e Resultados/Metas*. Ou seja, os aspectos dispostos no centro da Figura 5 foram elencados, relacionados e distribuídos conforme seu sentido, gerando categorias, e as questões retratadas à direita incorporaram-se a essas categorias.

Nesse formato, foi possível integrar as questões e estudá-las individualmente e também em seu conjunto estabelecendo médias. Recapitulando; para chegar a esse conjunto sintético das médias, houve a separação das vinte questões respondidas pelos docentes, no que tange ao grau de importância referente aos aspectos elencados a cada pergunta e organizados por diferentes categorias (Dimensões pessoais e profissionais).

Figura 7 – Distribuição das questões em categorias

CATEGORIAS	ASPECTOS	QUESTÕES
DIMENSÃO PESSOAL E ÉTICA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tempo para cuidar de si na dimensão reflexiva, física, emocional e espiritual</li> <li>▪ Vida pessoal e trabalho</li> </ul>	17 18 19 20
DIMENSÃO PROFISSIONAL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento aprofundado dos conteúdos ministrados nas disciplinas</li> <li>▪ Desempenho profissional e carreira</li> </ul>	2 15 16
DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA DISCENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cooperação: trabalho em equipe, ajuda mútua, colaboração</li> <li>▪ Reflexão sobre Ética</li> <li>▪ Contribuição docente para formação humana, cidadã e integral dos discentes</li> <li>▪ Constituição pessoal dos discentes: tempo para reflexão acerca de si mesmos, de suas relações, de suas formas de aprendizagem</li> <li>▪ Adequação do(s) curso(s) em que atua às demandas sociais</li> </ul>	4 6 12 13 14
DIMENSÃO PROFISSIONAL DISCENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuição docente para desenvolvimento das competências dos egressos</li> <li>▪ Adequação do(s) curso(s) às demandas de mercado</li> <li>▪ Contribuição dos componentes curriculares para o desenvolvimento das competências</li> </ul>	3 5 7
RESULTADOS/METAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Finalização do conteúdo</li> <li>▪ Resultados dos cursos e da instituição em avaliações externas</li> <li>▪ Resultados dos discentes em avaliações externas</li> <li>▪ Incentivo à competição: desempenho, nota, destaque</li> </ul>	1 8 9 10 11

Fonte: Elaboração da autora.

Para compor as médias, após os passos já explicitados, e a distribuição das questões em nova planilha no Excel (Apêndice B), foram atribuídos pesos de 1 a 5, conforme o grau de importância – do menos importante (1) ao mais importante (5). Em seguida, foram dispostas as quantidades de respostas referentes a cada peso. Por exemplo: na questão 12 – *Incentivo à cooperação: trabalho em equipe, ajuda mútua, colaboração* – 1 dos respondentes atribuiu peso 3; 6 respondentes atribuíram peso 4; e 26 participantes atribuíram peso 5. Multiplicando a frequência (F) pelo peso (P); (1 x 3); (6 x 4); (26 x 5) gerou-se o total de cada grau (1: sem resposta; 2: sem resposta; 3: 1 resposta; 4: 6 respostas; e 5: 6 respostas). Do total relativo ao conjunto de F x P (3+24+130=157) dividido pelo número de respondentes (33) obteve-se a média de cada categoria. Nesse exemplo:  $157/33 = \text{Média } 4,8$ . Realizada esta etapa e dispostas as médias de cada questão, somaram-se as médias, que foram divididas pela quantidade de itens, para gerar a média da categoria. Na Tabela 5, na ordem da maior média para a menor média, estão dispostas as médias referentes ao grau de importância tanto das categorias gerais quanto de cada questão.

De modo geral, considerando as médias de 1 a 5, os resultados ficaram distribuídos entre médias altas 4,7 e 4,1. A *Dimensão Pessoal, Social e Ética (Discentes)*, relativa ao grau de importância às questões sobre os discentes estudantes, obteve a média 4,7. Os professores demonstraram maior preocupação quanto à cooperação e à ética; média 4,8, seguida da

formação humana, cidadã e integral; média 4,7, enquanto que constituição pessoal e adequação às demandas sociais obtiveram a média 4,6.

A categoria *Dimensão Profissional (Docente)* aparece como a mesma média da categoria anterior, 4,7. Dentro dessa categoria, o conhecimento sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas obteve a maior média, 5,0; o desempenho profissional obteve a média 4,7, enquanto carreira e ascensão ficou com a média 4,4.

A preocupação com a *Dimensão Profissional (Discentes)* vem em seguida, com a média 4,6. Nessa categoria, o desenvolvimento das competências é o fator mais preponderante com a média 4,7, seguido da adequação às demandas de mercado com a média 4,6, e, por último, da contribuição dos componentes curriculares às competências com a média 4,5.

A categoria *Dimensão Pessoal e Ética (Docente)* aparece com a média 4,5; embora constitua uma média alta está um pouco abaixo das anteriores. Ou seja, há a demonstração de um alto grau de importância a essas questões, todavia, um pouco menor,<sup>24</sup> em relação às categorias antecedentes. A média em relação ao tempo para cuidar de si, numa dimensão reflexiva e da vida pessoal, aparece com 4,6; para cuidar de si na dimensão física, a média é de 4,5, e para cuidar de si na dimensão pessoal e espiritual, é de 4,4.

Por fim, a média menor, 4,1, é referente à categoria *Resultados/Metas*. A média em relação à finalização do conteúdo, do curso, da instituição, dos discentes está em 4,4. Já o incentivo à competição/desempenho aparece com a média 2,9, demonstrando que há consonância e prevalência a outros fatores com grau de importância maior, o que corrobora a expressão das médias atribuídas às outras categorias e questões.

Tabela 5 – Média do grau de importância

(continua)

<b>DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA (DISCENTES)</b>	
	<b>4,7</b>
Incentivo à cooperação: trabalho em equipe, ajuda mútua, colaboração	4,8
Reflexão sobre questões de ética	4,8
Contribuição pessoal para formação humana, cidadã e integral dos estudantes	4,7
Constituição pessoal discentes: tempo para pensar sobre si mesmo, suas relações, sua aprendizagem	4,6
Adequação do(s) curso(s) em que atuo às demandas sociais	4,6
<b>DIMENSÃO PROFISSIONAL (DOCENTE)</b>	
	<b>4,7</b>
Conhecimento aprofundado dos conteúdos ministrados nas disciplinas	5,0
Desempenho profissional docente	4,7
Carreira e ascensão profissional docente	4,4

<sup>24</sup> Ressalto que o uso de estatística descritiva nesta tese teve a finalidade de dar suporte para análise qualitativa. Caso estivesse fazendo uma análise quantitativa, haveria a necessidade de usar outros recursos, como estatística inferencial, mediana e moda para chegar a outras conclusões sobre esse intervalo de diferença 0,1 a 0,2 (média 4,7 – média 4,6 / média 4,7 – média 4,5).

(conclusão)

<b>DIMENSÃO PROFISSIONAL (DISCENTES)</b>	<b>4,6</b>
Contribuição docente para o desenvolvimento das competências nos egressos	4,7
Adequação do(s) curso(s) às demandas de mercado	4,6
Contribuição dos componentes curriculares para o desenvolvimento das competências no egresso	4,5
<b>DIMENSÃO PESSOAL E ÉTICA (DOCENTE)</b>	<b>4,5</b>
Tempo para cuidar de si na dimensão reflexiva, condução da vida, importância da própria vida, qual a relação entre a vida pessoal e o trabalho	4,6
Vida pessoal	4,6
Tempo para cuidar de si na dimensão física: cuidados com o corpo e a saúde	4,5
Tempo para cuidar de si na dimensão emocional e espiritual: conexão consigo ou com algo maior	4,4
<b>RESULTADOS/METAS</b>	<b>4,1</b>
Finalização do conteúdo	4,4
Resultados do curso em avaliações externas	4,4
Resultados da instituição em avaliações externas	4,4
Resultados dos discentes em avaliações externas (Ex.: Enade)	4,4
Incentivo à competição: desempenho, nota, destaque	2,9

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao projetar esses resultados como um panorama geral das médias categorizadas, Tabela 6, é possível indicar alguns aspectos que emergem do estudo, de modo a enxergar todo o conjunto. As dimensões pessoal, social e ética dos discentes e a dimensão profissional docente aparecem com a média 4,7. Em seguida, a dimensão profissional dos discentes configura-se com a média 4,6. A média pessoal e ética docente aparece com a média 4,5, ficando acima dos resultados e das metas, média 4,1.

Tabela 6 – Médias categorizadas

<b>DIMENSÃO</b>	<b>MÉDIA</b>
<b>DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA (DISCENTES)</b>	<b>4,7</b>
<b>DIMENSÃO PROFISSIONAL (DOCENTE)</b>	<b>4,7</b>
<b>DIMENSÃO PROFISSIONAL (DISCENTES)</b>	<b>4,6</b>
<b>DIMENSÃO PESSOAL E ÉTICA (DOCENTE)</b>	<b>4,5</b>
<b>RESULTADOS/METAS</b>	<b>4,1</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Os docentes atribuem importância às questões de dimensão ética, pessoal e social, tanto dos outros quanto de si mesmo, embora a dimensão de si mesmos esteja em terceiro lugar – *Dimensão pessoal, social e ética (discentes)* está com a média 4,7 e *Dimensão pessoal e ética (docente)* está com a média 4,5.

Já a *Dimensão profissional docente*, em relação à *Dimensão profissional discente*, está com as médias 4,7 e 4,6 respectivamente, indicando a importância a ambas, com mínima diferença. Em paralelo, é visível a preocupação, mesmo que com a média menor de 4,1, em relação aos *Resultados/Metas*, indicando equilíbrio e preocupação quanto às especificidades referentes ao mercado, sem apelar ao incentivo à competição/desempenho.

Os docentes demonstram comprometimento com o conjunto que constitui a atuação docente, embora a *Dimensão Pessoal e Ética* tenha obtido uma média um pouco inferior, 4,5, em relação às demais, conforme já fora destacado, ficando acima, mas não tão distante, da importância dada aos *Resultados/Metas*, com a média 4,1.

É importante frisar que três professores registraram observações após responderem às perguntas fechadas, o que ajuda a antecipar algumas análises. “Não ficou claro se estava perguntando se o professor acha importante o cuidado pessoal ou se consegue atender estas questões (D20).” Ao formular os questionários (fechado e aberto) esse aspecto foi refletido, de modo que as finalidades desses questionários eram distintas, ou seja, as questões fechadas visavam identificar o grau de importância atribuído pelos docentes aos aspectos elencados. As questões abertas, entretanto, tinham a finalidade de diagnosticar se – mesmo com a preocupação diante das dimensões ética, pessoal, profissional e social – os professores conseguiam ajustar essas necessidades em sua atuação docente e na vida pessoal.

Além desse registro, os outros dois docentes expuseram suas inquietações sobre essas dissonâncias. Um deles apontou que “As respostas das questões 19<sup>25</sup> e 20<sup>26</sup> refletem a importância da dimensão, no entanto, não consigo dar o devido tempo para elas” (D15). Outro docente relatou que “Cada vez temos menos tempo para pensar em nós e nos outros, em função do acúmulo de demandas de trabalho” (D8). Esses relatos indicam vestígios sobre o descompasso existente entre a relevância concebida aos aspectos de dimensão ética e pessoal e a dificuldade em conciliar as atribuições da atuação docente, contribuindo para a introdução das próximas análises.

### 5.3 ATUAÇÃO DOCENTE: PECULIARIDADES E IMPLICAÇÕES DA BIOPOLÍTICA

Nesta terceira parte deste capítulo, a finalidade é capturar o emergente em relação às peculiaridades da atuação docente e das implicações da biopolítica referentes a essa amostra,

---

<sup>25</sup> Questão 19: Tempo para cuidar de si na dimensão reflexiva, condução da vida, importância da própria vida, qual a relação entre vida pessoal e trabalho.

<sup>26</sup> Questão 20: vida pessoal.

por meio dos históricos e das trajetórias docentes, da atuação docente na prática cotidiana e da vida pessoal, considerando o conjunto constituído entre si, o outro e o trabalho, sem desconectar os aspectos anteriormente descritos, nas outras fases da análise dos dados.

As etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) seguiram o processo constituído de quatro etapas, já descrito no capítulo 3: (1) desmontagem dos textos/processo de unitarização; (2) estabelecimento de relações/categorização; (3) captação do novo emergente/metatexto – produto de uma nova combinação de elementos; e (4) ciclo de análise para gerar novas compreensões. Num primeiro momento, conforme Apêndice C, transferi os textos completos do *Google formulários* para o *Excel*, a fim de fazer a leitura completa dos textos e tê-los à disposição para releituras.

Concluída esta parte, segui para a *Desmontagem dos textos/processo de unitarização* e o *Estabelecimento das relações/categorizações*, apontados no Apêndice D. Desse modo, após leitura atenta e releitura dos textos completos, criei três abas no Excel: Histórico e Trajetória, Atuação Docente e Vida Pessoal, cada uma relativa ao contexto das questões descritivas (questões 1, 2 e 3) e criei uma tabela, inserindo colunas para *Desmontagem dos Textos* e *Estabelecimento de relações/categorização*. Na coluna referente à *Desmontagem dos Textos*, inseri três novas colunas para: número: 1 ao 33 – correspondente à cada um dos docentes que responderam, recorte dos textos e imagem escolhida. Na coluna *Estabelecimento de relações/categorização*, criei colunas para, posteriormente, inserir as categorias emergentes. Essas categorias surgiram durante a leitura dos textos, *a posteriori*, e estão descritas e analisadas na sequência deste capítulo.

Encerrada a parte de classificação e inserção das categorias – relativa a cada uma das três questões – uma nova temática fluiu, isto é, o *Novo emergente*, que, por meio da criação dessa combinação de elementos, gerou um metatexto que não se desvinculou do *Ciclo de análise*, para gerar compreensões à medida que o texto ia sendo escrito, e a análise sendo articulada com a teoria.

Para facilitar a análise tanto do contexto de cada questão, quanto da totalidade das respostas e do conjunto de sentido auferido, teço a análise a partir do *Novo emergente*, ou seja, a partir de três temáticas: *Histórico e trajetórias: realizações, desafios e incertezas*; *Atuação docente: exigências e desempenho*; e *Vida pessoal: em busca do equilíbrio* – desenvolvendo novas compreensões, a partir das relações estabelecidas: categorias, expostas na Figura 8.

Figura 8 – Novo emergente: temáticas /relações: categorias



Fonte: Dados da pesquisa.

Saliento que a condução das etapas não se desconectou do meu envolvimento e da impregnação quanto às informações trazidas pelo *corpus* textual, bem como em relação à análise rigorosa e à leitura cuidadosa, aprofundada e pormenorizada das narrativas, em um processo, simultaneamente, caótico e organizado. “A desordem é condição para formação de novas ordens. Novas compreensões dos fenômenos investigados são possibilitadas por uma desorganização dos materiais de análise, permitindo ao mesmo tempo uma impregnação intensa com os fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22).

Cada uma dessas temáticas se constitui em relações estabelecidas, isto é, em categorias formadas após a desconstrução dos textos e são apresentadas individualmente na sequência. Posteriormente, o teor dessas partes formou o conjunto que congregaria as tessituras de todo arranjo.

### 5.3.1 Histórico e trajetórias: realizações, desafios e incertezas

Docentes possuem diferentes histórias constituídas por escolhas prévias ou descobertas, transformadas em realizações ou demarcadas por incertezas. Assim, o histórico e a trajetória desses docentes, aqui representados, possui um misto de realizações, desafios e incertezas. Essas histórias se entrelaçam e revelam as particularidades presentes nas individualidades e nos movimentos que fazem da existência uma obra inacabada, com possibilidades de novas construções. Ao mesmo tempo, demonstram características semelhantes como parte de uma missão, em que o comprometimento com a educação, o amor

às pessoas e ao trabalho, e a realização na profissão estão interligados. “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” (MORIN, 2003, p. 98).

A partir do processo permeado pela ATD, considerando o histórico e a trajetória desses docentes, emergiram quatro categorias: *Projeto de vida*, *Uma descoberta*, *Processo de transformações e incertezas* e *Realização*. Essas categorias, se tomadas integralmente, com auxílio da ED, conforme a Tabela 7, indicam que para 13 docentes, 39,4% dos 33 respondentes, o ingresso na docência fez parte de um projeto de vida. Enquanto que para outros 12 docentes, 36,4% da amostra, foi uma descoberta profissional, uma alternativa que se transformou em escolha. Para 11 professores, 33,3% da amostra, a docência é um processo demarcado por transformações e incertezas. A profissão em si e a atuação docente trazem a realização para 26 professores, 78,8% da amostra, enunciada pelo amor, pela dedicação e pelo comprometimento com a educação.

Tabela 7 – Histórico e trajetórias – distribuição das categorias

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Realização	26	78,8%
Projeto de vida	13	39,4%
Uma descoberta	12	36,4%
Processo de transformações e incertezas	11	33,3%

Fonte: Dados da pesquisa.

No decorrer da apresentação desta temática, a abordagem está centrada no histórico e na trajetória docente; nesse sentido, não são estabelecidas relações teóricas para que as peculiaridades históricas e singulares dessas vivências e experiências sejam evidenciadas. As categorias emergentes foram abordadas individualmente e tratadas pela sequência com que emergiram e se constituíram em sentidos relativos às circunstâncias históricas desses professores; assim, não foram organizadas a partir do maior ao menor percentual, uma vez que o caráter investigativo visa a explorar os traços específicos e singulares desta amostra.

#### 5.3.1.1 Projeto de vida

Poder ler e refletir a docência como projeto de vida encanta-me e faz-me abrir um breve parênteses na escrita, para manifestar meu desacordo com a insensatez proferida nos

discursos do cenário político-brasileiro, principalmente no decorrer de 2020, e, infelizmente, por quem deveria nos representar, o ministro da Educação. Mas já fecho esse parênteses, pois não vou me ater a esses discursos, eles trariam certos desgostos diante da bela paisagem descrita pelos docentes, que relataram sua história e trajetória, nos caminhos da educação, como projeto de vida.

Por meio da escrita de 13 professores emergiram características que demonstram a opção e escolha pela carreira docente, um projeto de vida cujas escolhas foram motivadas ou desmotivadas por pais e/ou pessoas próximas. Um docente mencionou: “Desde criança, sempre quis ser professor, provavelmente por influência da minha mãe, que era professora” (D16, 2019). Outra docente relatou que “sempre quis ser professora. [...] Tive uma pessoa que me incentivou a seguir a carreira, uma madrinha. Tenho muito orgulho dela e de minha trajetória” (D8, 2019). Outro professor destacou: “herdando a contundência de meu pai e o gosto pelo estudo de minhas tias, todas elas já formadas em licenciaturas de História, Geografia e Pedagogia, meus maiores gostos não eram outros do que os me aventurar no mundo fantástico dos estudos” (D9, 2019). As referências mobilizadoras, nestes três casos, encontravam-se na mãe que já atuava como docente, na madrinha e nas tias. Diferentemente desta outra docente: “Sempre quis ser professora, embora meus pais não quisessem sequer pensar nisso. Sempre foram contra” (D19, 2019). Nesse caso, a motivação para seguir no caminho da docência foi pessoal. A visão dos pais e a falta de incentivo sobre o investimento na docência da filha deixam indícios para alguns aspectos iminentes a respeito da visão social da profissão, fator que caracteriza a falta de valorização, que emergiu em outras escritas e é tratada posteriormente.

Dois relatos representam a presença do sonho de atuar como docente. “Ser professora constitui a realização de um sonho. Trabalhei em empresas durante a graduação e após a conclusão do curso. Entretanto, ser professora era um sonho acalentado há muitos anos” (D24, 2019). Outro relato evidencia que o projeto fez parte de um objetivo que tinha a intenção de atuar em um ambiente que possibilitasse a crítica, o crescimento, a ação. “Meu sonho era atuar em uma universidade, com ensino, pesquisa e extensão. Sempre gostei do ‘ambiente’ universitário, no sentido do espaço de debate, da liberdade de expressão e de atuação” (D15, 2019). Outro professor ressaltou que o impulso à docência “foi o gosto pelo ambiente de ensino/aprendizagem, proporcionado pela boa experiência nesse tipo de espaço quando estudante” (D23, 2019). Esse mesmo sentimento aparece na escrita desta docente.

*Desde criança eu queria ser professora e toda a minha formação foi voltada para isso, desde o curso de Magistério no Ensino Médio, até a escolha pelo curso de graduação e pós-graduações. Estou lecionando há 18 anos e não me arrependo nenhum dia da profissão que escolhi (D26, 2019).*

Outros docentes exprimem o exercício da docência como experiência, oportunidade, movimento. “Sou filho de agricultores e segui carreira nas agrárias por gostar muito do que faço. Na graduação ainda, senti vontade de seguir a carreira docente, pois ficava encantado quando conseguia descobrir os porquês das coisas que meus professores explicavam durante a aula” (D29, 2019). Um segundo depoimento revela que era uma “Forma de ascensão social. Me inspirei nos meus primeiros professores, que eram pessoas de referência social, intelectual e financeira” (D8, 2019). Outro professor destaca: “Gosto muito do que faço e sempre pensei em ser docente, pela dinamicidade da profissão” (D7, 2019).

Essas características revelam a consciência sobre essa opção como projeto de vida, uma aposta baseada na admiração, no desejo, no olhar amoroso, na confiança em realizar um trabalho digno, qualificado e que contribui socialmente. Também exteriorizam atributos de propósitos pessoais desses docentes, que se desenvolveram nas inter-relações com seus professores, familiares e no próprio ambiente escolar/acadêmico, revelando a essência da atividade docente, como experiência crítica, transformadora e inspiradora.

### 5.3.1.2 Uma descoberta

Existem fatos que acontecem de modo e em momento inimaginável, e que se tornam um presente, uma conquista reveladora e consistente, que nos chama à reinvenção e à revelação de potencial e ocupação que nem sonhávamos possuir ou exercer. Escrevo este parágrafo em primeira pessoa do plural, pois identifiquei-me com esses 12 docentes, 36,4% da amostra, que descobriram, como eu, a gratificante atividade da docência.

Enquanto alguns docentes almejavam a docência desde a infância, outros, embora a admirem não a enxergavam como exercício profissional. “Não pensava em ser docente, mas sê-lo foi uma grata surpresa” (D27, 2019). As narrativas desses professores expressam a admiração pela profissão como algo não pensado e que se tornou uma escolha convicta. “Meu ingresso na docência foi por acaso, mas a permanência foi uma escolha. Ainda nessa mesma perspectiva, outro docente afirmou sua descoberta. “A docência surgiu por acaso, enquanto buscava concursos públicos para realizar. Acabei me encontrando nela, é o que gosto de fazer [...]” (D32, 2019). Outra escrita também destaca essa vivência. “Gosto muito do que faço, mas

ser professor(a) não foi minha primeira escolha. Busco levar para o aluno tudo o que penso que pode auxiliá-lo para a vida, para a profissão e sobretudo como cidadão ético e responsável” (D3, 2019).

Um dos respondentes discorre sobre o desvelar de uma paisagem que foi sendo apreciada aos poucos e que ainda aparece em uma expressão forte e firme.

*Penso que sempre tive inclinação ao ensino, sempre fui muito atenta, ainda como aluna, às metodologias que meus professores usavam: observava o que funcionava e o que não funcionava, mas durante a Educação Básica eu não imaginava que me tornaria professora. Foi uma decisão de última hora, mas a mais acertada da minha vida (D17, 2019).*

Outras manifestações trazem essa mesma sensação de alegria pela possibilidade de ter vínculo com a docência, seja por meio de pistas, que foram se apresentando aos poucos, seja por um único ímpeto, inesperado e bem-vindo.

### 5.3.1.3 Realização

Mesmo com tantos desafios impostos à docência, há um cunho especial dissertado e evidenciado nas escritas: o contentamento com o trabalho executado. A realização foi uma das categorias que emergiu na escrita de 26 docentes, 78,8% dos respondentes. Apareceu de forma explícita e implícita na demonstração de afeto e no comprometimento com a educação. Muitos discursos destacam o gosto, o amor e a satisfação pelo trabalho.

Para um dos docentes, é “um caminho natural para transformar realidades como a minha. Dado isso, amor é o que define o meu fazer” (D2, 2019). Outro professor revela: “Amo o que faço e o lugar onde trabalho” (D8, 2019). Um terceiro complementa: “Eu adoro o que faço e tento sempre ser melhor do que antes” (D11, 2019). Para um dos respondentes o vínculo é bem próximo, “a escola sempre foi a minha casa, tenho verdadeira paixão pelo que faço. A profissão docente tem suas implicações, é verdade, mas é uma das mais gratificantes que posso imaginar” (D17, 2019).

A emoção se destaca neste depoimento: “Amo o que faço. E tenho certeza de que isso se reflete na avaliação das pessoas sobre minha atuação. As pessoas dizem que meus olhos brilham quando falo do que faço, em qualquer espaço de atuação” (D19, 2019). E reverbera nesta outra declaração: “Adoro meu trabalho, amo estar na sala de aula, onde aprendo muito mais a cada dia, tanto do próprio conteúdo que ensino quanto sobre meus alunos” (D30, 2019)

Essas expressões sobre a realização e o amor ao trabalho apontam para o comprometimento com a força da educação. “Veio-me em mente a imagem da águia, símbolo de força e poder, capaz de olhar distante e voar alto. Acredito que podemos nos empoderar do poder que o conhecimento nos traz, sem o orgulho que corrompe, de modo a usá-lo para o bem”. (D27, 2019). Além disso, reforçam a importância de apreciar e agregar “gosto de dar aula e compartilhar conhecimento” (D14, 2019). E, ainda, se solidificam na confiança da escolha. “Sinto-me realizado na minha profissão e não consigo me imaginar atuando em outra área” (D16, 2019).

Por mais que houvesse empecilhos na trajetória e muitas dificuldades, que foram e precisam novamente ser superadas, no contexto da educação, estes docentes depõem a satisfação de seu ofício em suas palavras. Palavras carregadas de esperança e otimismo, mas que não deixam de considerar as incertezas desse caminho, às vezes alinhado, outras vezes tortuoso.

#### 5.3.1.4 Processo de transformação e incertezas

Desafios existem, integram diferentes roteiros e fazem parte do trabalho em várias profissões. Na docência não seria diferente, talvez sejam mais contundentes, pois tratam de um conjunto amplo de reflexões, transformações, ações e incertezas que, de modo geral, influenciam a escolha de outras profissões e se refletem na vida presente e futura.

Nesse processo, 11 professores, 33,3% da amostra, demonstraram essas evidências pelo que emergiu das escritas e, principalmente, pela escolha e representação de algumas imagens. Um dos docentes destacou a docência “como decorrência das possibilidades profissionais e, até hoje, bem-sucedidas entre tropeços e perdas” (D1, 2019), citação que se alinha a de outro docente. “Um caminho porque penso que a trajetória docente é constituída por um processo em constante modificação” (D6, 2019). Complemento com essa passagem. “A imagem que vem em minha mente é a de metamorfose representada pelas borboletas” (D2, 2019).

Os desafios e as incertezas desse processo transparecem nesta impressão: “A prática docente é bastante gratificante, embora desafiadora. Se fosse só dar aulas, seria agradável. Mas o conjunto de atividades e acúmulo de funções deixa o profissional inseguro e sem tempo para se dedicar para aulas boas” (D20, 2019). Por isso, o docente precisa estar preparado para lidar com as surpresas e com a adaptação permanente, conforme destacado

nesta menção. “Imagem: um camaleão. Tive e ainda tenho que me adaptar à profissão de professor. O processo não para nunca” (D25, 2019).

Numa abordagem convergente, aparece outro depoimento, o qual revela a docência como uma combinação de elementos. “Escolho um caminho de muitas pedras! Escolhi essa imagem porque a docência é um processo que vai se constituindo. Somos um amálgama que se constitui pela experiência de formação acadêmica, pessoal e profissional” (D28, 2019). Essas relações entre o contraditório, as incertezas e as belezas da docência ficam evidentes na relação estabelecida poeticamente na seguinte escrita metafórica:

*Hoje, poderia me identificar com uma árvore antiga. Sinto que tenho segurança para trabalhar, que o tempo e as raízes trouxeram. Porém, estou sujeito ao vai e vem dos ventos, à ação externa, que nem sempre é protetora. O mesmo vento me obriga a mudar, a bailar conforme a intensidade, mesmo estando no mesmo lugar. E a há os frutos, esses sim... a safra, diferentes, alguns mais doces, outros nem tanto. A cada ano de docência, isso se repete (D8, 2019).*

As expressões contidas nas escritas se entrelaçam às imagens escolhidas e explicitadas, face ao movimento que se constitui no histórico e na trajetória profissional, no contexto da educação, demonstrando um conjunto de possibilidades e incertezas, que não precisam se excluir, mas podem se articular.

Essa primeira temática contribuiu para caracterizar algumas peculiaridades em relação a essa amostra de docentes, apontando para um panorama que se destaca pelo fascínio e amor exercido na docência e, ao mesmo tempo, pelo esforço dedicado ao trabalho em prol da educação.

### **5.3.2 Atuação docente: exigências e desempenho**

A atuação docente é permeada por cobranças e pressões externas e internas, demonstrando que as exigências sobre o desempenho são consequências do ambiente em geral (sociedade, mercado, instituição, discentes), bem como das exigências intrapessoais, presentes na autocobrança docente sobre a própria performance.

Embora haja realização na trajetória docente, conforme apareceu no subcapítulo anterior, há também relatos sobre a pouca valorização profissional diante de uma profissão que requer formação e preparo contínuos. Algumas evidências nas escritas se caracterizam pela falta de tempo, que não decorre somente do ensino, da pesquisa e extensão, mas, sobretudo, da participação em diferentes frentes (tarefas administrativas, comissões e comitês, entre outros).

Diante do Novo Emergente – Temática *Atuação Docente: exigências e desempenho* –, por meio das relações estabelecidas, desdobraram-se quatro categorias: *Cobrança: pressões externas e internas, Falta de tempo e excesso de atividades, Necessidade de formação contínua e Pouca valorização*. Referente ao conjunto constituído por esses elementos, Tabela 8, há maior concentração de respostas no aspecto *Cobrança*, tanto por pressões externas, quanto por pressões internas; 18 professores, 54,5% da amostra, destacaram essa característica. Falta de tempo e sobrecarga de atividades também é outro fator que foi destacado por 9 docentes, 27,3% da amostra. A necessidade de formação contínua também foi mencionada por 7 docentes, 21,2% e, em contrapartida, a *Pouca valorização* fez parte da escrita de 5 docentes, 15,2% dos 33 respondentes.

Tabela 8 – Atuação docente – distribuição das categorias

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Cobrança: pressões externas e internas	21	63,6%
Falta de tempo e sobrecarga de atividades	9	27,3%
Pouca valorização	5	15,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

As relações estabelecidas para categorização tratam de evidenciar as características individuais e também desse grupo de professores. As referidas categorias estão interligadas e trazem traços que se interligam à teoria exposta no Capítulo 4. Sublinho que essa análise, embora traga elementos estatísticos, não tem como finalidade ser usada como dispositivo da 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).

### 5.3.2.1 Cobrança: pressões externas e internas

Foucault (2000) caracterizou a “governamentalidade” em três aspectos: (i) agrupamento de instituições e suas articulações – provenientes de cálculos, análises e controles que permitem o exercício complexo e específico de poder –, em que a economia política atua como base do saber, assegurada por dispositivos de controle e segurança da população; (ii) hegemonia de um tipo de poder que herdamos da soberania e da disciplina (governo sobre os outros), que levou ao desenvolvimento de aparelhos e formas específicas de governo, e teve como resultado (iii) o modelo de Estado administrativo. Assim, a

“governamentalidade” necessita da biopolítica, para manter-se em funcionamento, por meio do controle e da vigilância da população.

Trazendo essa análise para o cenário docente, expresso nesta categoria, representada por 21 docentes, 63,6% da amostra, há que se considerar que não estamos livres dessa correspondência na atuação docente. A cobrança exercida sobre a docência está relacionada tanto ao domínio externo quanto ao próprio, internalizado como uma conduta de autoexigência, em relação ao desempenho profissional.

A teoria sobre a necessidade da biopolítica, para a manutenção da “governamentalidade”, surge na escrita desses professores e auxilia a compreender as relações de saber e poder que se estabelecem no cotidiano da prática docente. Há uma rede implícita que absorve muitas das possibilidades de ampliar a educação para além das dimensões da economia, do mercado e da política. “Na atualidade, dado o contexto governamental e da sociedade, ser professor é estar em constante tensão e pressão psicológica. Ao se tentar trabalhar para uma formação cidadã, se corre o risco de ser julgado por uma sociedade reacionária, odiosa e preconceituosa” (D2, 2019).

Nas palavras expressas e implícitas no relato, fica evidente a pressão externa exercida para outros fins que não aqueles da formação humana. Ou seja, ficamos presos às reações sociais, que, por sua vez, absorvem as pressões de outras instâncias (economia, mercado, política), causando a sensação de que “todos estão” pressionando. O Covid-19 é um exemplo que pode ser tomado para ilustrar o contexto atual, em que uma das maiores pressões está focada na volta ao ensino presencial, mesmo correndo altos riscos de contaminação, proliferação do vírus e agravamento no quadro de doenças e óbitos. De quem realmente parte essa cobrança? Dos discursos, das notícias falsas (*fake news*) ou dos pais? Os algoritmos das redes sociais estão a serviço de quem? Seria de uma “biopolítica digital”? “Com a tecnologia, inventamos modos de manipulação novos e muito sutis, pelos quais a manipulação exercida sobre as coisas implica a subjugação dos homens pelas técnicas de manipulação “(MORIN, 2003, p. 109).

Essa manipulação de que trata Morin aponta para a perspectiva de que há muito vem a pressão para que o ensino atenda aos fins específicos de mercado; entretanto, a educação não pode sacrificar-se para atender apenas a esta via. Gadelha (2016, p. 143-144) apontou para força e avanço dessa perspectiva, a partir dos estudos da escola de Chicago e a teoria do capital humano (1969), enfatizando que alguns valores econômicos migraram da economia para a forma de 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”. Essa noção aparece também na ideia de autoexploração, no empresário de si, no sujeito de desempenho.

O sujeito de desempenho esgotado, depressivo está, de certo modo, enfastiado de si; cansado e esgotado de brigar consigo. Totalmente incapaz de sair de si, de estar *lá fora*, de abandonar-se ao *outro*, ao *mundo*, vai se remoendo interiormente, o que paradoxal e paulatinamente deixa-o oco e causa seu esvaziamento. Ele vai se *fechando* em uma roda de hamster, que gira sempre mais veloz em torno de *si mesma* (HAN, 2017, p. 71).

Se pensarmos que esses valores econômicos desencadearam em cobrança pela constituição de sujeitos inspirados no modelo de empreendedor eficaz, é fato que o manejo político dessa forma de construção social se fortaleceu, orquestrando uma população (hoje valemo-nos das redes sociais), para cobrar da educação e dos professores estritamente o desempenho dos estudantes, no que diz respeito à ordem econômica e competitiva. Essa narrativa demonstra essa pressão social.

*Acredito que nossa luta, como professores, não está vinculada às atividades docentes em si, mas sim na disputa que temos que fazer todos os dias para garantir autonomia intelectual e uma educação pública de qualidade. Os desafios são muito mais políticos do que operacionais, por que o operacional pode ser alterado internamente através das discussões e deliberações internas. A política envolve o senso comum da população e dos políticos em geral. Se tivesse que escolher uma figura para representar esses desafios, escolheria um ringue de boxe. Estamos em permanente luta para garantir nossos direitos e uma educação livre (D19, 2019).*

Nesse aspecto, retomo um dos pontos tratados no capítulo 4, no qual Espósito (2010), ao citar a visão de Morin (1965) sobre biopolítica, ressalta que este apontava a necessidade de sair da redução do gênero humano à tendência econômica e produtiva e avançar para uma visão mais abrangente, que levasse em conta aspectos filosóficos relativos ao sentido da própria vida. Essa percepção faz parte das concepções de muitos docentes, entretanto precisamos continuar resistindo, bem como tentar novas possibilidades, das quais tratarei no último capítulo.

Além da cobrança político-econômico-social, há o destaque para a cobrança exercida pelos discentes. “Sinto muita cobrança por parte dos alunos que, embora não cumpram seus papéis enquanto discentes, creem que a aprendizagem deles depende unicamente do esforço do professor” (D4, 2019). Essa é outra característica que decorre da visão de educação como instrução e de formação instrumental para o trabalho. Nesse modelo, o professor tem o dever de “disciplinar” o aluno, sendo responsável por ensinar e por fazer o aluno aprender, isto é, “o poder” de ensinar é responsabilidade docente e o “saber” que prevalece é o econômico-mercadológico como princípio de inteligibilidade, ou seja,

[...] 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 programa-los e controla-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 [...] (GADELHA, 2016, p. 151).

A pressão dos estudantes também se refere ao quesito de conteúdo e atualização docente. As palavras desta professora exprimem o sentimento sobre a situação. “Sinto uma pressão por estar atualizada. Essa pressão vem, sobretudo, dos estudantes. Os cursos de atualização na área são caros, então busco me atualizar por meio de leituras de livros (a biblioteca digital da Instituição me ajuda muito) e de artigos em revistas especializadas ou bases de dados” (D24, 2019).

Retomando as médias das dimensões, sublinho que os professores também dão importância a esses fatores. A Dimensão Profissional Docente aparece com 4,7 e a Dimensão Profissional Discente com 4,6. Ou seja, os professores têm comprometimento com seu próprio preparo profissional e a consciência de que este interfere na formação profissional dos alunos. Assim, o que não pode acontecer é uma autoexploração pessoal, para atender às pressões e cobranças provindas de comportamentos que foram arraigados e consolidados como responsabilidades docentes, conforme refletido neste discurso. “Estamos cada vez mais assumindo problemas externos como uma missão de sala de aula e somos muito cobrados e pouco valorizados, inclusive no quesito de atualização da remuneração. Estamos, muitas vezes, matando cachorro a grito” (D1, 2019).

Nessa mesma via, outra narrativa demonstra a preocupação em atender a todas as exigências impostas. “Por vezes sinto pressão em dar conta de tudo o que preciso, me preocupo em ensinar e também aprender com eles...” (D3, 2019). A escrita revela a nobre atitude em auxiliar e aprender constantemente. Porém, precisamos nos atentar à necessidade de delegar responsabilidades a outros agentes, que também fazem parte dos processos educativos, não somente os docentes, mas discentes, pais, sociedade, profissionais da educação, bem como a cobrar ações mais efetivas por parte do governo, embora saibamos que encontramos-nos numa fase bem difícil para dialogar.

Imaginando uma alternativa e trazendo dois apontamentos, talvez haja a necessidade de nos aproximarmos e olharmos mais para nós mesmos e para nossos colegas de profissão. “Eu vejo, no meu trabalho, pouca cooperação entre colegas” (D29, 2019). Essa descrição “conversa” com esta outra: “Sinto pressão para atingir um bom desempenho e desconforto, muitas vezes, por ser professora substituta, pois há segregação institucional” (D31, 2019). Esses elementos demonstram outro fator implicado pela biopolítica e que pode estar implícito

na segregação, isto é, a necessidade de excluir tudo aquilo que não traz um bom resultado e interfere no desempenho. Ou seja, mesmo sem intenção, ou inconscientemente, devido às cobranças e pressões externas, podemos almejar resultados; esquecer de nós mesmos, e deixar de nos solidarizarmos com nossos colegas, que são, de certo modo, nossa extensão, nosso grupo, nossa família profissional.

Conforme citei no Capítulo 4, devido às pressões provindas das demandas mercadológicas, podemos repetir e manifestar, em nosso contexto de atuação, o exercício de controle macropolítico em nossos movimentos micropolíticos, por estarmos habituados a uma sociedade de controle. Precisamos atentar para o que Gadelha (2016, p.198) ressaltou sobre as evidências da biopolítica no Brasil, isto é, durante o Estado Novo, esteve ligada à ideia de consolidação de uma nacionalidade soberana, para evitar sua fragmentação por meio da miscigenação e pluralidade, e usar a biopolítica como “nova forma de governamentalidade”.

Outro ponto que destaco, no sentido de “exclusão”, vem da concepção de racismo como exercício de poder de normalização, que, nas palavras de Foucault (1999), se vale da ideia de retomar o poder soberano, de tirar a vida, usando uma forma velada para impor essa vontade como um direito. “Matar” tem acepção conotativa: expor à morte, multiplicar seus riscos, morte política, expulsão, rejeição, entre outras. Assim, o racismo está ligado “à técnica do poder, à tecnologia do poder. Está ligado a isto que nos coloca, longe da guerra das raças e dessa inteligibilidade da História, num mecanismo que permite ao biopoder exercer-se” (FOUCAULT, 1999, p. 309). É importante destacar que essas formas de comportamento podem ser apreendidas sem o intuito consciente, pois estamos desacordados diante de tantas exigências e lutas – como o relatado em depoimentos de docentes –, que podemos nos deixar conduzir por aquilo de que mais desprezamos.

Essa mesma direção pode estar infiltrada nas nossas próprias cobranças. E, assim, corremos o risco de deixar que os *rankings*, os desempenhos, as metas, os resultados higienizem e façam assepsias de aspectos vitais de nossa própria existência. Um dos docentes aponta para essa exigência pessoal. “A cobrança maior vem de mim mesmo. Sinto que preciso estar muito bem preparado para atuar em sala de aula, o que significa ter domínio do conteúdo a ser abordado; capacidade de lidar com os alunos; bom desempenho em sala de aula (em relação à exposição dos conteúdos)” (D16, 2019). O fator do desempenho também se revela em outra escrita. “A cobrança maior vem de mim mesma, sou muito crítica e exigente com o meu desempenho” (D17, 2019). Essas descrições demonstram características originárias dos reflexos da noção de biopolítica, isto é, “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).

Outra docente, embora mencione que não sinta pressão, ressalta suas finalidades em relação à qualidade e conteúdo. “Não me sinto pressionada, mas eu me cobro pra entregar aulas de qualidade e cumprimento do conteúdo estabelecido” (D33, 2019). Além desses, há outra redação que demonstra a dimensão do comprometimento – relacionada à temática do histórico e trajetória pessoal, categoria da realização, em que aparece o amor e dedicação ao trabalho. “Eu me cobro bastante, em construir com as turmas o melhor que eu puder, compartilhar o máximo de informações. Elaboro muitos materiais extras, muitas atividades de reflexão, etc.” (D21, 2019). “As responsabilidades são altas, o sentimento é de cobrança pessoal” (D31, 2019). Essas expressões trazem consigo a importância de pensarmos e estabelecermos certos limites para não perdemos a noção entre o que é comprometimento com nosso trabalho do que é excesso de cobrança e submissão aos domínios da capilaridade biopolítica.

Para demonstrar essa análise, anoro-me em Foucault (1999). Ele nos leva a refletir sobre o método de perpetuação do poder sob cinco aspectos: (i) como o poder, indo além das regras do direito, nas práticas institucionais, reais e efetivas, se instaura e prolonga mecanicamente e capilarmente no interior de nós mesmos; (ii) como o poder do soberano se estabeleceu nas formas de sujeição inculcadas nos súditos – e hoje, penso eu, na presença invisível de um “soberano” nos cobrando sem mesmo existir; (iii) como “uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia.” (p. 35), ou seja, um poder que se exerce em rede na posição de domínio e submissão, transitando pelos indivíduos; (iv) como fixação em técnicas de poder e mecanismos de controle que visam a gerar utilidade política e lucro econômico – por exemplo: o interesse da burguesia não está na reinserção do delinquente na sociedade, mas no efeito que esse mecanismo de controle pode gerar para benefício econômico-político); e, (v) grandes máquinas de poder como produções ideológicas articuladas como instrumentos efetivos de formação e acúmulo de saber – observação, técnicas de registro, procedimentos de pesquisa, etc.

Em suma Foucault (1999, p. 40) sugere que é preciso analisar o poder a partir das técnicas e táticas de dominação “para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber”. Estes pontos revelam que na atuação docente precisamos estar atentos para enxergar a linha tênue que pode fazer-nos ceder à absorção dessas formas de dominação em nossas práticas, sem notarmos. Refiro-me, assim,

a essa cobrança interna (como forma de submissão) que carrega elementos da pressão histórica, social, política, sobretudo econômica, e se alimenta do nosso próprio esforço para alcançar níveis altos de desempenho. Para Morin (2003, p. 109) a “sujeição significa que o sujeito sujeito sempre julga que trabalha para seus próprios fins, desconhecendo que, na realidade, trabalha para os fins daquele que o sujeita”.

Pelos depoimentos anteriores, mesmo que sutilmente, é possível perceber a presença da autocobrança exacerbada (autoexploração) que leva ao exercício contínuo de agregar muitas responsabilidades, que podem não ser nossas, levando a um sentimento de culpa por não atingirmos certas expectativas. “Costumo me envolver com muitas coisas, parte da minha personalidade. Infelizmente por isso não consigo fazer tudo da melhor forma” (D22, 2019). Nesta mesma escrita, está presente a responsabilidade e o comprometimento, e, ao mesmo tempo, o sentimento de insatisfação quanto a não atingir um resultado melhor. Há, por outro lado, o depoimento de um docente sobre a sensação de que não existe cobrança. “Me sinto tranquilo quanto às minhas responsabilidades, não há pressão ou desconforto” (D27, 2019). Entretanto, chamou-me a atenção o aspecto do *dever* em relação aos outros, na parte posterior da escrita, na explicação de sua imagem. “Árvore, que **deve crescer sempre, oferecendo o conforto de sua sombra**, o perfume de suas flores e, **especialmente, o sabor dos seus frutos, para que sejam bem- aproveitados pelos estudantes em sua trajetória**” (D27, 2019, *grifos meus*). Há uma poética nesse relato, um grande sentimento de amor ao próximo, de altruísmo. Ressalto apenas o fato de essa dedicação estar sendo colocada na escrita como uma condição de dever, um imperativo do crescimento de si, em prol do conforto dos outros, o que pode sugerir, também, a implicação de um dos efeitos do biopoder, no aspecto do assujeitamento de si para contribuir a outras trajetórias.

Antes de finalizar as reflexões sobre esta categoria, gostaria de retomar uma questão sobre o arranjo da governamentalidade, que ocorre “[...] no encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 2006, p. 785), isto é, articula-se de modo coletivo na forma de governar a população, e de modo individual nas subjetividades, desencadeando uma relação de dominância que se instaura na sociedade de forma ascendente e descendente, através da macropolítica e da economia, e vai se incorporando à micropolítica e à moral do indivíduo (SOAVE; BARBIERI; ROSA, 2020).

No sentido das cobranças externas, constitui-se no controle sobre a relação de desempenho, para acompanhar e atingir indicadores, aos quais as instituições acadêmicas e escolares precisam atender, devido às parametrizações mundiais, nacionais e regionais (exemplo: Pisa, Ideb, Enade, entre outras). Em relação às cobranças internas, configura-se nas

nossas exigências e imposições intrassubjetivas, que se estabelecem como sentimento de que estamos em débito e precisamos alcançar esses resultados, mesmo nos submetendo à nossa própria exploração. Conforme nos aponta Han (2017), ao se referir à sociedade do desempenho no regime neoliberal, o próprio sujeito ilude-se na busca por realização, obriga-se a trabalhar e a se explorar, com fé e boa-vontade, indo em direção à morte e não à vida. As reflexões de Mbembe aparecem como preocupação quanto à eliminação da autonomia, que cede lugar para a “instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p. 125).

Considerarei pertinente retomar esses apontamentos de Foucault (2006), Han (2017) e Mbembe (2016), pois, pelo relato de alguns professores, não há cobranças ou pressões sobre o trabalho. O que me leva a indagar sobre a clareza da questão ou se as respostas trazem uma percepção romantizada da profissão, focada estritamente nos elementos positivos sobre o trabalho. Um dos professores responde utilizando uma imagem, sem outras palavras. “Planta em pleno crescimento com muito vigor, muita luz, água e nutrientes” (D7, 2019). Outro docente ressalta: “Sempre fiz as atividades dentro de meu horário de trabalho e da minha disponibilidade. Não acho que fui pressionado a nada” (D13, 2019). E um terceiro declara: “Não sinto pressão alguma sobre o meu trabalho. Minha atividade docente tem ocorrido, ao meu ver, de forma satisfatória. Nessa trajetória outras atividades se somaram a ela, mas sempre em condição subalterna. Não sinto pressões ou coisas parecidas” (D23, 2019). Escapame nesta última escrita o sentido que está sendo dado à expressão “condição subalterna”, uma vez que a atuação docente requer autonomia e autoridade no exercício da docência.

Por se tratar de uma perspectiva subjetiva, não há como afirmar – sendo que este não é meu intuito – se as cobranças estão ou não implícitas nesses últimos discursos ou se esses professores possuem autocontrole, no sentido de conseguirem lidar com a pressão sem absorvê-la. Minha finalidade é provocar reflexão sobre as implicações da biopolítica, que podem ou não se instaurar no cotidiano da atuação docente. De modo que não nos deixemos docilizar por práticas – no contexto acadêmico e escolar da educação –, que estão no sentido oposto às críticas que precisam ser tecidas, em relação à supremacia dos modelos que priorizam estritamente atender às especulações de mercado, sem considerar a dimensão da vida humana e planetária. Isso se alinha ao que Ruiz (2016) aponta como perspectiva biopolítica de Morin, em favor da reversão da tendência economicista para uma forma de ontopolítica, em que a vida seria o critério da política.

### 5.3.2.2 Falta de tempo e excesso de atividades

Face às demandas e conexões do século XXI, é difícil encontrar alguém que não mencione a falta de tempo e o excesso de atividades. Não é diferente no relato desses 10 docentes, 30,3% da amostra. O paradoxo atual é no mínimo estranho. As atividades no passado longínquo eram manuais e demandavam um contingente de pessoas e muito tempo para a execução. Ao desenvolver a tecnologia para auxiliar no trabalho e a internet para facilitar e ampliar as conexões, o ser humano poderia ter mais tempo disponível para cuidar de si e dos outros.

Todavia, parece que o efeito foi reverso, não conseguimos mais tempo, parece que estamos cada vez mais absorvidos, a serviço e a comando das tecnologias e dos algoritmos. “Assim, fazem-se máquinas a serviço do homem e põem-se homens a serviço das máquinas” (MORIN, 2003, p. 109). Somos cada vez mais capturados pelos algoritmos, tentando alcançar a mesma velocidade das máquinas, ampliando as exigências externas e internas, descritas anteriormente, numa disputa frenética pela realização e pelo cumprimento de atividades que geram melhores resultados. Resultados para quem e para quê? “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).

Tomando a leitura de Foucault e de Gadelha (2016) de que a biopolítica é a nova forma de governamentalidade, que usa mecanismos de controle sobre a vida e de Han (2017) sobre a autoexploração para alcançar uma suposta realização, parece que nosso próprio tempo se esvai, sem que sejamos capazes de usufruí-lo com equilíbrio. O fator falta de tempo e o fator excesso de atividades são cúmplices.

Conforme já apontado, os docentes participaram da pesquisa antes da pandemia por Covid-19, no momento em que ainda não estávamos utilizando o ensino remoto, que agravou ainda mais nossa relação com o tempo ou, melhor, com a sua falta. Mesmo assim, nos relatos que seguem temos muitas evidências sobre a necessidade de repensarmos nossa relação com o tempo, conforme apontado nessa escrita: “Em função da diversidade de frentes que precisamos abraçar, nem sempre temos o tempo necessário para ouvir os alunos como deveríamos e cuidar do nosso coletivo docente” (D8, 2019).

Deixamos de lado a devida atenção para sermos capazes de atuar em diferentes frentes. A necessidade de refletirmos sobre o tempo e o excesso de atividades está expressa nesta descrição: “Não gosto da burocracia envolvida no registro de muitas atividades e tenho

dificuldades para acompanhar as mudanças tecnológicas, especialmente de TI” (D15, 2019), e se reflete em outro apontamento: “Excesso de atividades e carga horária” (D10, 2019). Outro professor, seguindo a mesma via, também menciona o acúmulo de incumbências e a insuficiência de tempo no exercício cotidiano: “Por vezes me parece que falta tempo para fazer tudo o que gostaria” (D3, 2019).

Sabemos que uma das condições para a realização de nosso trabalho requer muito preparo, capacitação contínua e tempo, outro docente aponta essa perspectiva. “Não há uma receita pronta para ser um professor. Trata-se de uma profissão que necessita de muita pesquisa e tempo para elaboração de melhores estratégias, para implementação e melhores resultados” (D6, 2019). Essa perspectiva também é vislumbrada na citação deste docente: “Gosto de atuar no tripé ensino, pesquisa, extensão. Mas o conjunto de atividades e acúmulo de funções deixa o profissional inseguro e sem tempo para se dedicar para aulas boas” (D20, 2019). Mas o que é uma aula boa? Boa para quê? Boa para quem?

De certa forma, essa percepção de “aula boa” carrega implicitamente um dos aspectos intrínsecos na relação entre desempenho, tempo e atividades, e se baseia na competição e na concorrência. Para Foucault (2008) o princípio regulador na sociedade neoliberal é a concorrência. A concorrência, se trazida ao contexto da educação, pode gerar competição, pois, a fim de garantir melhores resultados, o esforço profissional torna-se desgastante; é preciso empenho contínuo. Nesse aspecto, a competição sai dos limites de mercado e entra no interior de diferentes organizações, passa, muitas vezes, a se estabelecer entre colegas de trabalho e, conseqüentemente, do indivíduo para si mesmo, transformando-se em competição pessoal. O mercado competitivo insere inconscientemente uma luta interna, fazendo com que o “modelo ideal” nunca seja atingido (SOAVE, 2019).

A mesma imagem escolhida por dois docentes fortalece os elementos da competição, da falta de tempo e das muitas atividades implícitos em suas representações. Um deles aponta “uma mesa cheia de livros para estudar e atender às demandas” (D32, 2019) e outro descreve “uma mesa de trabalho cheia de livros, papéis, bem desorganizada, de forma a demonstrar o envolvimento com inúmeras tarefas e a dificuldade de dar conta de tudo” (D15, 2019).

A satisfação ao pesquisar e preparar as aulas é um dos aspectos intrínsecos à atuação docente. Entretanto, essa mesma satisfação pode não acontecer ou se transformar em fardo, quando há acúmulo de atividades, exiguidade de tempo e pressão pelo cumprimento de prazos, gerando um sentimento de frustração e cansaço, conforme expressado nesta escrita:

*Sinto sobrecarga de funções e atividades, especialmente com relação ao número de turmas que tenho e ao pouco tempo em sala de aula com cada uma delas (apenas um período no médio). Gosto muito das atividades de ensino, pesquisa e extensão e faço as três, mas em função do número de turmas acaba ficando demais (D30, 2019).*

Esse último registro traz consigo certos sinais, decorrentes da herança do cartesianismo e do paradigma da simplificação (cada tarefa em seu compartimento: ensino, pesquisa e extensão). Além disso, este e os outros registros, as sensações e as representações desses docentes dão sinais de que a assimilação (voluntária ou involuntária) dos saberes provenientes da economia e do mercado, dentre eles a competição, a pressa em avançar cada vez mais – sem saber exatamente qual é esse lugar de desembarque e os efeitos provocados ao ambiente –, a velocidade para a execução de múltiplas tarefas simultaneamente, a pressão pelo alcance de metas cada vez mais ousadas, a assepsia e exclusão dos menos capacitados, promovem desgaste na atuação e na vida dos docentes e da sociedade em geral, “nos fragmenta o amor, o reduz a ilhotas, localiza-o, fixa-o logo em nós mesmos, narcisos natos...” Morin (1969, p. 37). Enquanto isso o tempo passa e o perdemos para saborear a existência, o descanso, o lazer e a capacidade de nos dedicarmos e de zelarmos por nós e pela vida.

### 5.3.2.3 Pouca valorização

Em se tratando de educação, não há novidade sobre a desvalorização e os ataques aos docentes (re)vividos nos últimos dois anos na esfera federal, e há bem mais tempo na esfera estadual, no Rio Grande do Sul. Somos constantemente reféns de uma barbárie que se instaurou socialmente, desencadeada, infelizmente, por alguns representantes políticos. Essa categoria emergiu e foi destacada por 5 docentes, 15,2%, representando aspectos importantes e representativos da realidade instaurada hoje.

Um dos professores destacou que “somos muito cobrados e pouco valorizados, inclusive no quesito de atualização da remuneração” (D1) e complementou no espaço reservado para observações: “Essa profissão ainda tem perspectivas? Qual o sentido de ser professor!?” (D1). Há uma ideia distorcida por parte do senso comum de que docentes “só dão aulas”. Já fui questionada, e outros colegas também, com a seguinte pergunta: “Vocês só dão aulas?” Essa questão traz em si o desconhecimento sobre as finalidades da educação, as exigências de preparo e formação, as habilidades interpessoais que a atuação docente exige, além daquilo que já foi repetido incansavelmente na minha escrita e no relato de docentes sobre a execução de diferentes atividades que envolvem nossas práticas.

Um dos professores descreve alguns elementos presentes nessa desvalorização (salários indignos, falta de estrutura, falta de respeito) e, em contrapartida, o quanto a educação contribui para que as pessoas transformem sua realidade.

*Gosto muito da atividade docente, os diferentes alunos a cada semestre nos motivam e estar sempre aprendendo com eles, a sempre se reinventar enquanto professor. Sinto tristeza pelo nosso país não valorizar a profissão de professor, pois além de salários indignos na maioria a falta de estrutura e falta de respeito em muitos casos é mais séria. Acredito que educação é transformadora de realidades e me considero alguém que sofreu esta transformação. De menino tímido e pobre do interior de uma cidadezinha pequena a docente em uma instituição,<sup>27</sup> se isso não é ser transformado pela educação então não sei o que é! E procuro passar isso a meus alunos, esforço e dedicação podem nos mudar a realidade, da nossa vida, da nossa comunidade e do nosso país (D5, 2019).*

De modo geral, as análises encontram-se limitadas ao microespaço. De certa maneira, essa é uma tendência que caracteriza a desvalorização que inicia em nós mesmos, pois podemos não vislumbrar as dimensões das possibilidades que a educação gera individual, social, local e mundialmente. O fato é que, em todo momento, recebemos opiniões de “especialistas em educação” que *não* são da área da educação. Se observarmos nas mídias abertas focadas no grande público, de modo geral, para discutir ou decidir economia chamam os economistas, para discutir saúde chamam os médicos, para discutir direito chamam os advogados, e assim por diante. Para discutir e/ou debater educação, os últimos, se é que são chamados, são os professores.

Essa constatação e a escrita sobre o sentimento de desvalorização demonstra que sofremos, em certo aspecto, um tipo de exclusão. Essa exclusão faz parte da assepsia, implicada pela biopolítica. Ou seja, é melhor limpar, depreciar e calar a voz daqueles que podem alertar sobre os principais problemas sociais e, em paralelo, diminuir, extrair e desprezar componentes curriculares das ciências humanas, com a desculpa de que não servem/contribuem para o preparo adequado e rápido dos estudantes, que visa à empregabilidade ou, ainda, a se tornarem empreendedores de si, o *homo oeconomicus*.

No neoliberalismo – e ele não esconde, ele proclama isso –, também vai se encontrar uma teoria do *homo oeconomicus*, mas o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro de troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituír, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de 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. 310-311).

<sup>27</sup> A denominação da instituição foi retirada, a fim de não divulgar o *locus* da pesquisa.

Situando essa perspectiva na situação atual, em 2020, verificamos que o ensino remoto, de certa maneira, incorporou despesas extras para os docentes, que usam seus próprios recursos para ministrarem as aulas, a partir de sua casa. Sem adentrar nesses pormenores, o que busco ressaltar é que há mecanismos de poder que exercem um controle invisível aos nossos olhos, mas que podem adentrar em nossos comportamentos, se não estivermos alertados.

Ser professor não é ser empreendedor<sup>28</sup> de si, não é incentivar estudantes a serem. É preciso refletir sobre o funcionamento dessas políticas que disfarçam o foco na vida e que podem surpreender-nos, se não estivermos atentos. Sublinho aqui um elemento, explicado no Capítulo 4, que configura o funcionamento dessas políticas neoliberais. Isto é, a precarização e o endividamento dos menos favorecidos fomentam o aumento da fonte de renda dos credores das dívidas dos estados, por meio da redução dos gastos sociais e dos impostos das classes mais abastadas (LAZZARATO, 2011).

Mas o que isto tem a ver com a desvalorização? Quanto maior o sentimento de desvalorização sobre uma população, menor a renda, menor a estima sobre a própria profissão, tendo como consequência a precarização. No entanto, não podemos deixar que esse sentimento se instale, pois sabemos do nosso valor, conforme salientou este docente.

*É uma profissão desvalorizada por muitos, no entanto, da minha perspectiva é uma profissão extremamente importante para a formação de cidadãos conscientes de sua importância na coletividade. Pensei em um balão de ar quente (bem colorido) subindo aos céus. Penso que a Educação pode muito mais, se investir na autonomia e construção coletiva e colaborativa do conhecimento (D28, 2019).*

Esse balão colorido, nas palavras desse professor, traz as cores da esperança, da fé, do amor à docência. Demonstra consciência sobre essa desvalorização, que não nos assusta, ao contrário, nos incentiva a continuar a caminhada em defesa da educação. Ou seja, a realidade não consiste apenas em ser regida pelos caminhos do neoliberalismo e determinada pelo econômico, são nossas percepções que, de certa forma, nos aprisionam a uma perspectiva da simplificação. Precisamos reconsiderar o alerta de Morin (2005a) sobre a complexidade ser o tecido, o pano de fundo em que os acontecimentos, as ações e as retroações, as interações e o acaso ocorrem. Ou seja, mesmo que esta análise esteja focada nas implicações da biopolítica, é preciso considerar que os processos dinâmicos fazem parte da vida e, ao observamos a cultura, por exemplo, também podemos cogitar outros elementos que

---

<sup>28</sup> Como professora de administração, e por ter trabalhado na área, já vivenciei situações em que se fez o uso distorcido de autonomia, como sinônimo de autônomo, empreendedor.

desvalorizam o magistério, como o machismo, que aponta para a docência como profissão feminina, desvalorizando-a.

Nesse sentido, o princípio dialógico, por exemplo, estabelece uma relação entre elementos sociais e culturais, que, apesar de se apresentarem como aparentemente antagônicos (exploração e valorização), são complementares e indissociáveis dentro de uma organização/país/estado, permitindo-nos manter a “dualidade no seio da unidade” (MORIN, 2006, p. 74). A imagem do balão colorido reverbera a necessidade de captarmos a inspiração da complexidade, isto é, vivemos num mundo em que o sistema neoliberal se mantém pelo nosso trabalho, o que nos faz buscar, no princípio recursivo, um modo de entender que não somos vítimas consumadas, somos produtos e produtores. Assim, a complexidade torna-se um desafio e uma motivação para construirmos novas contribuições.<sup>29</sup>

### 5.3.3 Vida pessoal: em busca do equilíbrio

Para iniciar a análise desta temática e suas categorias, retomo alguns elementos da parte quantitativa, no que concerne às médias referentes aos aspectos relevantes da atuação docente. Conforme já demonstrado, a média sobre a *Dimensão profissional docente* pontuou 4,7, enquanto que a média da *Dimensão pessoal docente* pontuou 4,5, ficando acima apenas de Resultados/Metas 4,1. Ou seja, essa diferença, 0,2, em relação à dimensão profissional e pessoal, indica uma pequena pré-disposição à priorização dos aspectos da atividade profissional.

Porém, considerando que 4,5 – em relação aos pesos de 1 a 5 – é uma média alta para a dimensão pessoal, os relatos de muitos docentes demonstram que há dificuldades em equilibrar vida pessoal e profissional – apesar de alguns conseguirem e de outros identificarem a necessidade de buscar esse equilíbrio – uma vez que o trabalho é parte necessária da vida, mas não uma instância superior a ela. Desse modo, três categorias emergiram a partir da leitura e do processo da ATD: *Trabalho como prioridade*, 18 docentes, 54,5%; *Negligência de si*, 14 docentes, 42,4%; e *Moderação*, 7 docentes, 21,2%, conforme Tabela 9.

---

<sup>29</sup> O próximo capítulo aborda esta temática.

Tabela 9 – Vida pessoal – Em busca do equilíbrio

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Trabalho como prioridade	18	54,5%
Negligência de si	14	42,4%
Moderação	7	21,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta temática, conforme aponta a Tabela 9 e os relatos, o trabalho aparece como prioridade em relação à vida pessoal. Embora os docentes considerem importante a vida pessoal e alguns consigam dedicar-se a si mesmos, exercendo moderação, outros apontaram a negligência de si mesmos, ao não conseguirem equilibrar vida pessoal e labor.

Durante todo o processo de leitura, mesmo com as temáticas sendo trabalhadas individualmente em suas categorias, procurei estabelecer relações com as respostas anteriores. Esse cruzamento permitiu identificar algumas dissonâncias entre a escrita de uma temática em relação à outra. Por exemplo, na explicação sobre atuação docente, em que a escrita demonstrava excesso e sobrecarga de trabalho; contudo, na resposta seguinte sobre vida pessoal exteriorizava facilidade em conciliar ambos. Ainda, houve alguns retornos que apontavam para um distanciamento sobre a temática ou para o afastamento de si, como se o participante estivesse se referindo a uma terceira pessoa.

Esses elementos deixam evidências sobre a dificuldade em escrever, relatar ou falar sobre nós mesmos, tendo em vista que não estamos acostumados a fazer esse tipo de pensamento de retorno sobre nós mesmos, em nossas práticas. Por isso, aponto esses aspectos como parte integrante e importante para caracterizar o paradigma da simplificação (MORIN, 2003), em que alguns princípios da ciência clássica, como a eliminação de toda problemática do sujeito no conhecimento científico e eliminação do ser e da existência ainda permanecem alicerçados na docência. E apontam para a urgência, mesmo que pareça distante e impossível desse retorno a si mesmo e análise de nossas intrassubjetividades.

[...] 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, 2010, p. 225).

A partir dessa constatação, apresento as categorias a seguir, chamando a atenção para o fato de que, independentemente dessas dissonâncias, dificuldades e implicações da biopolítica, alguns docentes – seja por aprendizagem, escolha ou necessidade – incorporaram

esse exercício de inserção e preocupação consigo mesmo, atentando para a importância de si, na manutenção de sua própria integridade.

### 5.3.3.1 Trabalho como prioridade

O trabalho é fator integrante de nossa vida e também nos constitui. Todavia, o excesso traz consigo cansaço, sobrecarga, abandono de si. Nesse sentido, os relatos de 18 docentes, 54,5% dos 33 respondentes, apontam para a necessidade de equilibrar vida pessoal e profissional. Sabemos que não é fácil, mas é um caminho a ser trilhado, visando a uma reconexão conosco, com o outro e com o todo.

Trazendo esse aspecto, uma das escritas demonstra esse anseio, sublinhando que esse posicionamento foi tomado antes do Covid-19. “Tenho dificuldades em conciliar a vida pessoal e a profissional. Meio que as duas se misturam. De fato, tenho repensado minhas condições de existência e procurado outras atividades” (D28, 2019). Nessa mesma narrativa, houve a escolha de uma imagem que bem expressa o sentido da educação na complexidade: “Pensei em uma teia, horas me enredando, horas me levando para outros caminhos e possibilidades” (D28, 2019). Ou seja, embora exista um emaranhado de situações que levam ao embate, há também, nessas mesmas circunstâncias, oportunidades de mudança, de novas perspectivas. O que evidencia a busca por equilíbrio na condução da vida.

Porém, a fragmentação dos saberes pronunciada por Morin e o legado do paradigma da supremacia de um único conhecimento verdadeiro, proveniente da modernidade, apontado por Foucault, descaracterizaram saberes locais e descontínuos “em nome de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 1999, p. 13), o que gerou descompassos nos modos de enxergar e valorizar a vida, enredando-se nas esferas das dimensões pessoal e profissional. Assim, com o passar do tempo, a importância dada à economia e ao trabalho como motor da mesma, de certa maneira, moldou nossos comportamentos, “limpando” alguns saberes. Morin (2001) aborda a urgência de sete novos saberes.

O fato é que esse fator atinge diretamente os professores que tendem a se submeter às exigências e cobranças da atuação docente, conforme relata este docente: “Geralmente coloco o trabalho em 1º lugar e sei que isso é ruim para mim” (D3, 2019). Escrita que “conversa” com esta outra narrativa: “Acabo priorizando o trabalho e me cobro por deixar minha vida pessoal em segundo plano” (D15, 2019), e demonstra o apelo por mais moderação entre a dimensão pessoal e profissional: “Se pudesse ficava menos tempo nas dependências da escola” (D1, 2019).

As dificuldades em conciliar vida pessoal e profissional são destacadas em respostas que demonstram a vigilância em torno da manutenção das próprias atividades. Um dos professores mencionou: “Tenho dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional. Elas se misturam muito. E escolheu como imagem: Um amálgama! Uma massa!” (D6, 2019). Outro pontuou: “Procuro me dedicar mais ao trabalho: “Confesso ter muitas dificuldades de conciliar minha vida pessoal e profissional. Permaneço ligado na ‘tomada da docência’ em mais de 10 horas por dia” (D9, 2019), e é ampliado por este comentário: “Muito difícil conciliar o profissional e o pessoal” (D10, 2019). Esses fatores podem dar origem a muitas doenças decorrentes da profissão, dentre elas: depressão e síndrome de *Burnout*, por exemplo.

Nesta outra explicação reverbera a atividade mental sucessiva, com foco no trabalho e na contribuição social da educação, entretanto é visível o esgotamento.

*A verdade é que eu nunca paro de pensar no que pode ser utilizado em sala, estou sempre “matutando” coisas novas e imaginando em como ser uma facilitadora no processo de ensino e aprendizagem... e isso cansa...cansa mentalmente e fisicamente. Mas como disse anteriormente, sou realizada e uma esperançosa de que tudo pode melhorar e vai melhorar na educação brasileira (D21, 2019).*

O cansaço, como decorrência da atividade docente, também aparece neste outro comentário que levou ao adoecimento e à necessidade de rever escolhas pessoais: “Tive crises de ansiedade e depressão no início da atuação docente, em parte por não conseguir dar aulas em uma área de formação. No momento, trabalho para aceitar a situação e tentar lidar com ela da melhor forma possível” (D32). E é representado por uma imagem, conforme escrita de D15, “uma pessoa mais velha, cansada, sem energia”.

Esses relatos trazem a percepção de Han (2017b, 2017a) sobre violência e exploração na sociedade de desempenho, por parte dos sujeitos de desempenho (empresários de si) e produção do século XXI. Atualmente, segundo o autor, violência e exploração não fazem oposição, pois cada um explora a si mesmo, isto é, agressor e vítima ocupam a mesma posição. O que pode ser entendido, nesse contexto, como conformação e produção da própria exploração, sem a necessidade de dominação pelo poder disciplinar, que, segundo Gallo (2015, p. 90) – ao interpretar essa temática em Foucault – é simultaneamente “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”.

Nesse aspecto, o sujeito pensado em Foucault está na condição de um processo de objetivação, e que, ao mesmo tempo, pode agir sobre si mesmo,<sup>30</sup> transformando-se. “Não se

---

<sup>30</sup> Esse aspecto é tratado no Capítulo 6.

trata de um sujeito que diz ‘eu’, mas de um nó de relações exteriores e interiores que possibilitem que tal sujeito pense a si mesmo no momento em que age” (GALLO, 2017, p. 80).

O que quero ressaltar com esta noção de agir sobre si mesmo é que, embora haja pressões e cobranças (tratadas na temática anterior) e condições desgastantes apontadas aqui – “ficar muito tempo no trabalho”; “não desligar nunca”; “aceitar a situação e lidar com ela” “não conseguir conciliar vida pessoal e profissional” – existem também possibilidades de “nos livrarmos dessa espécie de ‘dupla obrigação’ política, que são a individualização e a totalização simultâneas das estruturas do poder moderno” (FOUCAULT, 2014, p. 128). Para Foucault significa que, diante desse problema político, ético, social e filosófico contemporâneo, a questão “não é 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. Precisamos promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que se impôs durante vários séculos” (FOUCAULT, 2014, p. 128).

Segundo Gallo (2017, 91) recusar o que tem sido imposto pela via neoliberal nas últimas décadas é uma das alternativas no contexto da “produção biopolítica da “governamentalidade” democrática brasileira contemporânea”. E complementa ainda: o primeiro passo, para resistirmos ao “assujeitamento”, é o reconhecimento sobre a forma como fomos construídos sujeitos, o segundo é criarmos ações para resistir, recusando-nos a essa forma de constituição daquilo que somos, a fim de transformarmos nossos panoramas subjetivos. “Se a biopolítica é o governo da vida, a resistência pode ser a afirmação da vida para além de todo governo” (GALLO, 2017, p. 91).

Por sua vez, Morin (1969, p. 103), ainda na década de 60, destaca a necessidade de uma antropolítica, não no sentido de descartar outros seres, além dos humanos, mas no sentido de alterar a lógica sobre a política. “O destino do homem não se deve resolver na política, mas a política, sim, é que deve subordinar-se ao homem.”

O que Foucault e Morin trazem, a meu ver, para pensar a educação, são abordagens que ressaltam a necessidade de entendermos as implicações da biopolítica, quando estas podem ofuscar e comprometer ações urgentes. Ações que precisam acontecer e ser trabalhadas no contexto da educação, iniciando pela atuação docente, a fim de desconstruir discursos focados estritamente na mercantilização e na economia, em detrimento da vida. No Capítulo 6 retomarei esses aspectos.

### 5.3.3.2 Negligência se si

O trabalho como prioridade é uma das causas da negligência de si. Mas a falta de cuidados em relação a si mesmo traz, ainda, particularidades que carecem ser tecidas, a fim de não perder elementos importantes na compreensão de características implícitas na atuação docente e que reverberam na vida pessoal. Sabemos que nossa vida e nosso trabalho estão interligados, estamos sendo, nos transformando, nos constituindo enquanto atuamos, e é por isso que precisamos conhecer nosso contexto sem nos descartarmos dele.

Essa categoria emergiu pela expressão textual de 14 docentes, 42,4% da amostra. Conforme mencionei, a negligência de si é uma extensão da priorização exacerbada ao trabalho. Uma das escritas demonstra essa percepção, ao mesmo tempo em que reflete sobre a fase atual. “Sou uma pessoa movida a desafios, então sou meio *workaholic*. Trabalho muito mesmo, gosto de trabalhar. Mas acho que estou num momento em que preciso dar mais atenção a mim e a meu marido” (D19, 2019). E complementa com bom humor. “Acho que a imagem é uma ampulheta. O tempo está correndo para o final e preciso fazer um monte de coisas ainda antes dele terminar. Hehehe.”

Seguindo nessa perspectiva, outro depoimento aponta que, embora haja deficiência na perspectiva pessoal, há também a tentativa de se reorganizar devido à compreensão das próprias necessidades.

*O tempo que destino para meu bem-estar pessoal é baixo, muitas vezes aproveito para descansar e dormir. Mas busco momentos de lazer, por compreender que a saúde emocional e psicológica é extremamente importante, inclusive para meu bom desempenho profissional. A reflexão é constante. Imagino uma imagem de alguém sobrecarregada, mas buscando manter o equilíbrio (D31, 2019).*

Em outra escrita, também há a presença da preocupação consigo e a dificuldade em manter um equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Segundo o relato, é possível conciliar, entretanto, “o acúmulo de funções e atribuições dificulta a manutenção de processos pessoais de cuidado” (D20, 2019). Outra exposição menciona, de maneira delicada, a imprescindibilidade de recompor alguns aspectos pessoais com inspiração na filha.

*Tenho dedicado muito menos tempo do que eu gostaria à minha saúde, à minha espiritualidade e à minha filha. Neste exato momento penso muito em reorganizar minha vida pessoal frente a minha vida profissional. A primeira figura que vem à minha cabeça é uma flor. Não sei muito explicar essa imagem, entretanto, acredito que seja a delicadeza e a ternura que ela representa frente à minha vida pessoal. Principalmente frente à minha filha (D18, 2019).*

Há, ainda, dois professores que escolheram um polvo como imagem, devido aos muitos tentáculos e às múltiplas atividades. Um deles destaca estar ciente sobre a responsabilidade em estabelecer limites, mas também demonstra sua compaixão com os outros (colegas e discentes):

*Atendo aluno que chora porque não consegue cumprir os prazos, pelo whats, depois da janta de sábado. Já levantei pra checar o sono da filha às 3 hrs da manhã e ouvir o som de mensagem. Checar e responder se usamos ou não aspas em citação indireta. Eu sei que isso só ocorre porque permito. Sei também que me preocupo muito com o emocional dos alunos. Sinto que chegam ao ensino superior sem preparo algum, emocional e acadêmico e quero ajudá-los. Assim, apesar do volume de trabalho, me sinto bem. Sou reconhecida por alunos. Tenho um ótimo relacionamento com os colegas – que, aliás, têm adoecido bastante (D8, 2019).*

Em face desses relatos, que trazem aspectos relativos à saúde, ao psicológico, ao espiritual, ao envolvimento em muitas frentes na atuação docente, ao comprometimento – muitas vezes excessivo com os outros, mas ao mesmo tempo decorrente da realização que a profissão traz, conforme verificado nos históricos –, é perceptível na escrita desses docentes o empenho ao labor, aos outros e à docência. Por outro lado, é visível a deficiência, o descompasso, a dificuldade em se voltarem para si, para serem capazes de suprir as exigências que a profissão demanda. Como nos aponta Gallo (2017, p. 92) “resistir à biopolítica é insistir na vida. Este é o campo que está aberto para nós”. Assim, segundo o autor, se fomos moldados para ser governados, precisamos romper com e perseverar na vida, além de direitos e governos. “Os processos educativos, se nos conformam a esta subjetividade, podem também abrir outras formas de nos relacionarmos conosco, produzindo formas outras de vida” (2017, p. 92).

Aqui retomo um aspecto que pontuei no Capítulo 4 sobre a preocupação de Morin em não reduzir o ser humano a uma perspectiva estritamente econômica e produtiva, mas compreendê-lo em suas múltiplas dimensões (ser humano/espécie/sociedade), para que possamos atuar na perspectiva aberta da educação na complexidade, contemplando a si mesmo, o outro e o Planeta.

### 5.3.3.3 Moderação

A última categoria foi emergindo pela leitura e pelas escritas de 7 docentes, 21,2% dessa amostra, revelando que, conquanto existem evidências das implicações da biopolítica para alguns, para outros, há uma forma de se conduzir que flui no sentido da moderação. Ou seja, alguns docentes conseguem equilibrar as diferentes dimensões e se sentem bem em

relação ao modo de dirigirem a própria vida. Esse comentário reflete um pouco desse movimento em direção a si mesmo e ao equilíbrio como um dos exercícios da atuação docente.

*Tenho tempo para mim e quase sempre consigo conciliar vida profissional e pessoal. Aliás, acho que não existe essa distinção. Vida é uma só. Não só parei para repensar as condições de minha atuação docente como o faço quase que diariamente, por acreditar ser esse um exercício fundamental para a qualificação do trabalho docente (D23, 2019).*

A escolha por esse modo de vida, por vezes, não aconteceu de modo natural, mas foi desencadeada pela mudança de local de trabalho. Nesta escrita há a percepção da diminuição das atividades e um desgaste menor em relação ao local de trabalho anterior. Mesmo com um pouco mais de equilíbrio, ainda aparece implícita a sobrecarga e o tempo de dedicação a si como segundo plano.

*Hoje em dia eu consigo conciliar a vida pessoal com a profissional. Mas nem sempre foi assim. Antes de ser professora nesta instituição,<sup>31</sup> eu trabalhava três turnos por dia, cinco dias por semana. Lecionava em cidades diferentes, o que demandava tempo dirigindo e poucas horas de sono. Mesmo com a carga horária alta para aulas, em especial comparando com outras áreas, mais as horas de projetos, horas de preparação e atendimento ao aluno, consigo organizar melhor meus horários e **cuidar um pouco de mim** (D17, 2019, grifos meus).*

Outro apontamento também apresenta essa perspectiva e um processo de incorporação de maneira distinta de contrabalançar a vida: “Hoje consigo conciliar bem melhor; no começo levava muito tempo estudando e preparando aula, não que hoje não faça estudo e preparação, mas consigo administrar melhor meu tempo. Dedicando mais tempo a cuidar de minha saúde e de minha vida privada” (D5, 2019).

Outros depoimentos também destacaram a moderação que foi alcançada com a experiência, demonstrando a equiparação entre dimensão pessoal e profissional. Esta escrita revela a beleza na escolha da imagem e uma amplitude na percepção da existência.

*Concilio de forma satisfatória, no meu ver. Pois busco aproveitar ambas. Sempre pensei na necessidade de ter propósito, pois para mim a pior das vidas é aquela sem propósito. Isso inclui, no meu caso, tanto a vida profissional quanto pessoal. Imagino agora a imagem de um rio, que vai recebendo os afluentes em direção ao grande oceano. Acredito que essa é a jornada da vida (D27, 2019).*

Por meio desses relatos, é possível compreender que a dinâmica da moderação se vale também de uma opção por um estilo de vida que contemple as dimensões pessoal e

---

<sup>31</sup> O nome da instituição foi suprimido.

profissional. E que esse exercício não é simples, mas é necessário para podermos lidar com as vicissitudes do cotidiano, da atuação docente, da política, de um horizonte de educação na complexidade, no conjunto complexo que é a vida.

Nesse sentido, penso que há uma distorção sobre a nossa forma de enxergar o trabalho – o que para alguns pode ser sacrifício, para outros é realização. Essa distorção me parece implicada pela biopolítica, pois decorre da ideia de que precisamos estar constantemente produzindo, para garantirmos nossa sobrevivência; desempenhando nossas habilidades no nível máximo, para atingirmos um lugar de destaque e, também, nos esforçando para mantermos a economia “aquecida”. Valendo-me da ideia de complexidade, entendo que não podemos descartar o trabalho, mas precisamos conciliar a dedicação a ele e a nós mesmos, compreendendo a nossa vida nas diferentes esferas que a compõem: o eu, o outro, o nós, o Planeta, o Universo.

#### 5.4 ATUAÇÃO DOCENTE: PRESSUPOSTOS PARA OUTROS SABERES

Foucault (1999, 2000, 2008) e Morin (1969) em suas escritas sobre biopolítica,<sup>32</sup> auxiliaram a análise e a detecção de alguns sintomas relativos às implicações da biopolítica na atuação docente neste capítulo. Relembro, previamente, dois tópicos originários da teoria foucaultiana: (i) a relação poder-saber – por meio da economia (saber epistêmico), da política (relação de poder) e da ética (verdade e poder de si mesmo) –; e (ii) a noção de exclusão/asepsia – que gera decisões sobre o que precisa ser higienizado e descartado, para manter o útil, o desejado e os bons resultados. Em seguida, recorro a recepção teórica a partir de Morin sobre: (i) os aspectos da desumanização, decorrentes da estrutura do sistema econômico, para garantir desenvolvimento econômico; e a (ii) fragmentação dos saberes que nos fizeram perder muito da consciência sobre nossa condição humana. Frizo que me dispus a fazer apenas um rápido recorte sobre implicações da biopolítica, sem deixar de considerar que existem outros aspectos da vida que se articulam e que não podem ser descartados.

Assim, de modo geral, retomo as duas últimas temáticas e suas categorias, pois estas demonstram e orientam para as principais evidências. Evidências que se tornam agora pressupostos a serem pensados como desafio e motivação, tendo a educação na complexidade como inspiração, para além da biopolítica, a fim de buscarmos contribuições provenientes de outros saberes na atuação docente, os quais serão tratados no Capítulo 6.

---

<sup>32</sup> Morin não se ateu diretamente no assunto além do seu livro *Introdução à política do homem: argumentos políticos* (1969), mas indiretamente percebemos a presença da biopolítica perpassando outras de suas obras.

A partir da análise sobre a temática *Atuação docente: exigências e desempenho*; na categoria *Cobrança: pressões externas e internas*, alguns desdobramentos evidenciam a presença das relações de poder-saber sobre os fins educativos, sufocados pela política e pela economia, desencadeando movimentos reacionários da sociedade contra a educação e os docentes. Com essas pressões econômicas, políticas e sociais, alguns desafios são mais políticos do que propriamente operacionais, embora os aspectos político-econômicos também sejam absorvidos na execução de diferentes atividades.

Desse movimento, decorre a *Cobrança: pressões externas (intersubjetivas) e internas (intrassubjetivas)*, para que o ensino atenda progressivamente ao mercado e não às necessidades de formação mais humana, para a vida e pela vida, pois o que descende desse poder normativo é a transformação de indivíduos (estudantes) em empreendedores de si (*homo oeconomicus*). Essa mesma pressão volta-se para que o docente seja esse empreendedor de si mesmo e dos outros. Nesse sentido, a pressão discente sobre o docente torna-se uma cobrança, para que o professor seja o único responsável ou detentor do “poder” de ensinar, para garantir saber econômico/profissional. Ou seja, nessa visão reducionista, o docente precisa garantir um saber instrumental e não crítico.

A pressão docente em relação ao próprio desempenho profissional, para atender às demandas leva à autocobrança e à autoexploração. Muitas vezes, sem que haja intenção, conduz à exclusão/asepsia alheia para atingir bom desempenho e/ou bons resultados. Esses aspectos conectam-se à categoria *Falta de tempo e excesso de atividade*. Os relatos revelam que da manutenção da mente/corpo ocupados, no fazer docente, decorrem a perda de controle sobre o próprio tempo e sobre o direito a pensar/fazer as próprias escolhas. Além disso, demonstram falta de tempo para a escuta de si, dos alunos e do coletivo docente. A competição que recebe o incentivo dos modelos de concorrência – princípio regulador do neoliberalismo, segundo Foucault – sai da competição mercadológica/social/intersubjetiva, para atingir resultados e volta-se para a competição intrasubjetiva.

Nesse aspecto, a biopolítica, como forma de “governamentalidade” (FOUCAULT, 2000, 2008; GADELHA, 2016), valem-se de mecanismos de controle sobre a vida e de autoexploração (HAN, 2017a) para alcançar uma suposta realização. Assim, nosso próprio tempo se esvai sem que sejamos capazes de usufruí-lo com equilíbrio. O fator falta de tempo e o fator excesso de atividades são cúmplices, pois, para atender a todas as frentes de atividades da atuação docente, o tempo dedicado ao trabalho suga o tempo necessário para a contemplação da vida.

Mesmo diante da necessidade de haver versatilidade para lidar com a amplitude do trabalho docente, a categoria *Pouca valorização* exterioriza os principais desdobramentos que exprimem essa desvalorização, como tática político-econômica, para depreciar/excluir docentes. Essa depreciação faz parte da assepsia e leva à exclusão de que é preciso: limpar, depreciar, a fim de calar a voz docente, para evitar exposição dos principais problemas sociais e, em paralelo, diminuir, extrair e desprezar componentes curriculares das ciências humanas. Isto é, ao fomentar o papel de “instrutor instrumental” – e não de docente em seu papel crítico –, para proceder com o “preparo adequado e rápido” dos estudantes que visam à empregabilidade ou ao empreendedorismo de si, a troca, o descarte e a menos-valia dos docentes são facilitados. Desse modo, quanto maior o sentimento de desvalorização, menor é a renda e menor a estima sobre a própria profissão, e a consequência é a precarização.

A temática *Vida pessoal: em busca do equilíbrio*, reforça ainda mais alguns encadeamentos em relação à atuação docente, por meio de duas categorias emergentes *Trabalho como prioridade* e *Negligência de si*. Contudo, a categoria *Moderação* aponta que alguns docentes demonstram possuir esse equilíbrio.

A hierarquia concedida ao labor, no *Trabalho como prioridade*, gera adversidades no modo de conciliar vida pessoal e profissional; desencadeia grande descompasso em relação ao tempo dedicado ao trabalho e à mínima, ou nenhuma, dedicação a si, ocasionando cansaço, esgotamento, abandono de si, e até adoecimento. Àquilo que Han (2017b, p. 49) chama a atenção sobre a economia capitalista tornar absoluta a sobrevivência e não o bem-viver. “Com isso, retira-se da vida sua *vivacidade*, que é algo bem mais complexo do que a mera vitalidade e saúde.”

De outro modo, Morin (2003, p. 117) indicou a ideia da concepção clássica de ciência, ainda vigente atualmente, que eliminou o sujeito do conhecimento científico. Se formos considerar esta análise, poderíamos trazer a hipótese de que o trabalho, nos moldes desse capitalismo da sobrevivência, descartou o próprio sujeito de seu labor. No sentido de que os docentes esquecem de si e do tempo para si, para cumprirem as exigências impostas tanto para si mesmos quanto por outras instâncias (economia, política, instituição, indicadores, sociedade, discentes, entre outros...). Assim, Foucault sugere que, ao invés de nos livrarmos do tipo de Estado neoliberal, livre-mo-nos, nós mesmos, do Estado neoliberal, que foi impregnado e habita em nós, Enquanto Morin (1969) comenta sobre a perspectiva de buscarmos uma política subordinada ao humano e não o contrário.

Nesse aspecto, em decorrência da necessidade de tempo para si, ocorre, em contrapartida, a *negligência de si*. A falta de cuidado de si leva-nos à aceitação e à

acomodação face à biopolítica; reduzimo-nos à perspectiva econômico-produtiva e nos esquecemos de viver e de insistir na vida. Somos excluídos por nós mesmos, preocupamo-nos pouco conosco e mais com nossas atividades. Obviamente, nossas atividades profissionais são importantes, mas não podem ser o centro de nossa vida.

Por outro lado, a *Moderação* é uma conquista e uma aprendizagem. Essa maneira de enxergar o cotidiano, numa perspectiva mais harmoniosa, foi trazida pelas narrativas de alguns docentes, que, depois de alguns reveses, mudaram sua postura na condução da própria vida e, assim, atualmente, conseguem com mais equilíbrio lidar com a vida pessoal e profissional.

Diante dessas análises, escritas com as contribuições valiosas do *corpus textual* produzido a partir da amostra, e pelo que temos assistido e vivido, neste ano difícil, convivendo com o Covid-19 e com as novas urgências no contexto da docência – que esgotam ainda mais o cotidiano docente já adoecido –, precisamos considerar mudanças, quiçá até de paradigmas, que nos reconectem (conosco mesmos) e iniciem por nós. Não com a finalidade de sermos considerados modelos exemplares, mas a fim de contribuirmos para nós mesmos, para nossa atuação docente, por meio da religação dos saberes cuidado de si e autoética e, conseqüentemente, para auxiliarmos na premência de repensar sobre o modo como estamos vivendo, inspirados nos horizontes de uma educação na complexidade.

## 6 RELIGAÇÃO DOS SABERES CUIDADO DE SI E AUTOÉTICA NA ATUAÇÃO DOCENTE

*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, escolhi percorrer esse 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 caminhante, em relação aos processos educativos na nossa atuação docente, compreendo 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, imbuída dessa aspiração em fazer a minha parte como docente e pesquisadora, disponho-me a correr certos riscos, ao considerar a religação de dois saberes: cuidado de si e autoética, entendendo que seus autores, Foucault e Morin, possuem cosmovisões distintas sobre ética e sujeito. Contudo, suas diferenças é que compõem os horizontes do caminho que me dispus 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 desta tese, 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 busco evidenciar que diferentes elementos compõem nossa existência e que podemos nos valer das descobertas e ensinamentos de horizontes epistemológicos diversos, para propor alternativas à amplitude, à diversidade, que faz parte do nosso cotidiano na educação.

Assim, valendo-me dessa ousadia, inicio meus apontamentos lembrando que, no Capítulo 5 foram analisadas as implicações da biopolítica na atuação docente, o que permitiu diagnosticar alguns dos sintomas, dentre eles o sentimento de estarmos amarrados/presos à capilarização 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 a religação dos saberes como essa 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 mencionei no Capítulo 4. 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 do 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.

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, seguirei com a apresentação de dois saberes como contribuição à atuação docente, em possíveis horizontes da complexidade: *cuidado de si* e *autoética*. No final, tratarei 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 religião 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.

## 6.1 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, intento dissertar sobre seu sentido, tendo como suporte alguns estudos de Michel Foucault sobre o tema.

Para iniciar este itinerário recorro 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 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 destaquei nos capítulos 4 e 5 –, com um direcionamento voltado ao período da modernidade. Embora o sujeito fosse o tema central de suas pesquisas e não o poder, naquele íterim 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 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, considero 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 aprofundarei aspectos que concernem a essas práticas de si porque o foco aqui está em compreendermos o sentido do cuidado de si. Entretanto, entendo que não poderíamos descolar técnicas de outros tempos e, sem aprofundá-las com pesquisa, e 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 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*” (FOUCAULT, 1985, p. 69).

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 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 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 *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>33</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).

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*.

<sup>33</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).

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 essa 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. Ressalto que essa necessidade não se reflete apenas nos discentes, mas, igualmente, em nós 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 ascetes, 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, entendo 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 *pele 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 *Dartmouth 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 submisso 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 Aspís (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 tem 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 meu 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 e/ou 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 mencionei anteriormente, caracterizadas pela cultura de si, e que encontram suporte na escola grega de filosofia, para a qual a finalidade não era 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. Começemos 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 considero 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 apazíveis, 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. Tomo 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”. Entendo 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, tento representar, na Figura 9 – Concepção do cuidado de si, um panorama geral acerca de sua concepção, tomando a teoria abordada neste capítulo como embasamento.

Figura 9 – Concepção do cuidado de si



Fonte: Elaborada pela autora, a partir do embasamento teórico.

Desse modo, tentarei elucidar, com o auxílio da representação da Figura 9 e dos autores já nominados, parte das amarrações conceituais que giram em torno da concepção do cuidado de si e que me 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 *pelo* 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, 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

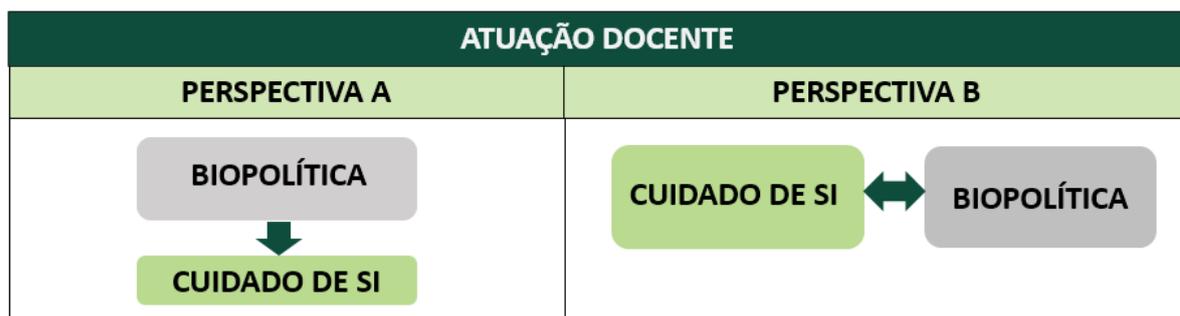
caminho, para que o discípulo pudesse, posteriormente, agir por conta própria. Desse modo, a filosofia tinha como finalidade conduzir o ser humano à interrogação sobre si mesmo, ao ato de pensar sobre o próprio pensamento (espécie de metapensamento), tendo como prerrogativa a operacionalização do poder 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, compreendo 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.

Ressalto 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 mencionei, 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-me 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 demonstro na Figura 10 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e cuidado de si.

Figura 10 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e cuidado de si



Fonte: Elaborada pela autora, a partir da pesquisa empírica e da teoria.

A partir da Figura 10, apresento duas perspectivas sobre o tipo de movimento que podemos fazer em nossa atuação docente. Na *perspectiva A*, a hierarquia da biopolítica se sobrepõe 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, entendo 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 que nos é imposto, e novas técnicas de si podem ser pensadas como possibilidades adaptáveis a esse momento.

Desse modo, aproprio-me do conjunto de ideias que foram sendo alinhavadas nesse caminhar e penso 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 entendo esse cuidado de si como um movimento limpo, livre, fácil e certo. Também não tomo 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-me 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 minha parte, busco 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.

## 6.2 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 discorri acerca de uma de suas dimensões no subcapítulo anterior sobre o cuidado de si e, agora, dedico 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. Sublinho esses 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, retomo 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>34</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 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 antropoética. A antropoética<sup>35</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.

---

<sup>34</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).

<sup>35</sup> Sublinho que Morin não usa o termo *antropoética* 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 estou apenas tratando da condição da ética, ou seja, da ética relativa ao ser humano (antropoética).

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. Tendo 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 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 (re)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>36</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 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

<sup>36</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.

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, ressurgiu, 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 éticas 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 com a 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.

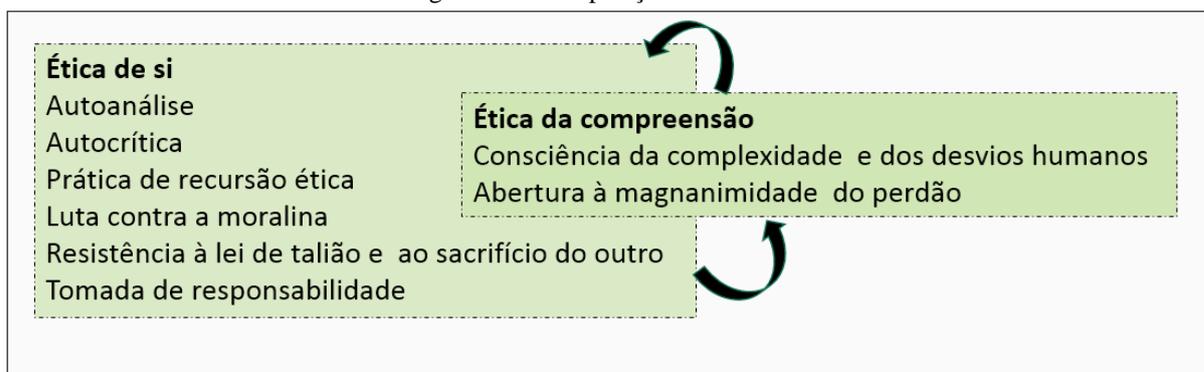
Aqui Morin (2005b, p.19) traz uma noção posterior àquela mencionada anteriormente sobre sujeito, “eu me refiro à concepção de sujeito, elaborada por mim, que vale para todo ser vivo. Ser sujeito é se auto-afirmar situando-se no centro do seu mundo, o que é literalmente expresso pela noção de egocentrismo”. 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, em que 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, apresento elementos pertencentes à autoética, na Figura 11 – Composição da autoética.

Figura 11 – Composição da autoética



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

Por meio da Figura 11 intento 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 à introspecção (autoanálise e autocrítica), à 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 auto-análise 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 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, ressalto 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 comigo 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)” (2005b, p. 118), depende das percepções, teorias, ideologias, [...]”. O que intento 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”. E continua indicando que 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). Compreendo 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.”

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, compreendo 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, registro alguns apontamentos, no intuito de congregarmos a concepção de autoética de Morin, ao sentido que interpreto, apreendo e traduzo, a fim de trabalhar aspectos de religação dos saberes no subcapítulo posterior. Dessa maneira, entendo 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 compreendermos 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 9, e “diluído” durante o texto, compreendo 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. Percebo 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, quero abordar um último ponto sobre a perspectiva da atuação docente. Considerando a autoética na relação que se estabelece com a biopolítica. Na Figura 12 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e autoética, retomo os elementos já considerados na relação cuidado de si e biopolítica (Figura 11), 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 12 – Perspectivas da atuação docente: biopolítica e autoética



Fonte: Elaborada pela autora, a partir das problematizações teóricas.

A partir desse contexto, trazido em muitas de suas obras e contemplado, teoricamente, durante o processo de escrita desta tese, entendo 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 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.

### 6.3 ENTRELAÇAMENTOS PARA RELIGAÇÃO DO CUIDADO DE SI E DA AUTOÉTICA

De início, diante do desafio e da possibilidade de religar os saberes já percorridos durante a tese, baseados na teoria de Foucault e de Morin, na amostra pesquisada e nas matrizes das análises pessoais lapidadas pelos orientadores, busco retomar e religar alguns aspectos já abordados nos Capítulos 4 e 5 e nos subcapítulos desta parte. Desse modo, intento (re)situar o contexto, inspirada no princípio da recursividade moriniana, ou seja, a cada novo retorno, a possibilidade de novo olhar, nova descoberta e novo avanço. Assim, valho-me do Quadro 5 – (Res)situando o contexto, como instrumento para demonstrar o conjunto das abordagens teóricas e empíricas já construídas, a fim de, mais uma vez, justificar a necessidade da religação dos saberes *cuidado de si e autoética* na atuação docente.

Quadro 5 – (Res)situando o contexto

(continua)

RECEPÇÃO TEÓRICA Implicações da Biopolítica Principais pressupostos		RECEPÇÃO EMPÍRICA Implicações da Biopolítica Principais pressupostos
FOUCAULT	MORIN	DOCENTES (amostra)
<b>RELAÇÃO PODER-SABER</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Economia:</b> saber epistêmico “superior”</li> </ul>	<b>DESUMANIZAÇÃO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Foco na estrutura do sistema político e econômico</li> </ul>	<b>ATUAÇÃO DOCENTE: EXIGÊNCIAS E DESEMPENHO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Cobrança:</b> pressões externas e internas</li> </ul>

(continuação)

<ul style="list-style-type: none"> <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>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Garantia do desenvolvimento econômico às custas da política da mínima sobrevivência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Pressão externa</i> sobre o docente – proveniente do mercado, da política, dos discentes, da sociedade –, para atuar/ensinar segundo modelo do saber econômico – empreendedor de si mesmo e dos o <span style="float: right;">continuação</span></li> <li>- “Poder de ensinar”- visão reducionista: saber instrumental e não crítico para garantir saber econômico/profissional</li> <li>- <i>Pressão interna</i> impregnada pela cobrança externa normalizada se torna exigência pessoal e autoexploração</li> <li>▪ <b>Falta de tempo e excesso de atividades</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manutenção da mente/corpo ocupados no trabalho levam à perda de controle sobre o próprio tempo e sobre o direito a pensar/fazer as próprias escolhas</li> <li>-Falta de tempo para escuta de si, dos alunos e do coletivo docente</li> <li>- A competição, pautada nos modelos de concorrência e do princípio regulador do neoliberalismo, sai da competição mercadológica, social, intersubjetiva e volta-se para a competição intrasubjetiva</li> <li>- Perda das referências sobre as necessidades da condição humana – autoexploração</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Pouca valorização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desvalorização como tática político-econômica para depreciar/excluir docentes. Essa depreciação leva à exclusão, fazendo parte da assepsia: limpar, depreciar, a fim de calar a voz docente para evitar exposição dos principais problemas sociais e, em paralelo, diminuir, extrair e desprezar componentes curriculares das ciências humanas</li> <li>- Quanto maior o sentimento de desvalorização, menor é a renda e menor a estima sobre a própria profissão, a consequência é precarização</li> </ul> </li> </ul>
<p style="text-align: center;"><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 style="text-align: center;"><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>	<p style="text-align: center;"><b>VIDA PESSOAL: EM BUSCA DO EQUILÍBRIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Trabalho como prioridade</b> Descompasso em relação ao tempo dedicado ao trabalho e à mínima, ou nenhuma, dedicação a si, ocasionando cansaço, esgotamento, abandono de si e até adoecimento. Sobrevivência toma lugar do bem-viver. O trabalho, aos moldes desse capitalismo</li> </ul>

		<p>da sobrevivência, descarta o próprio sujeito de seu labor. Os docentes esquecem-se de si mesmos e do tempo para si, para cumprirem as exigências impostas tanto por si mesmos quanto por outras instâncias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Negligência de si</b> A falta de preocupação consigo leva os docentes a aceitarem e se acomodarem face à biopolítica, esquecendo de viver. Redução do humano à perspectiva econômico-produtiva. Docentes são excluídos por si mesmos, preocupação com as atividades é maior do que a preocupação pessoal .</li> <li>▪ <b>Moderação</b> Conquista e aprendizagem de alguns docentes, no sentido de contrabalancear o cotidiano por uma perspectiva mais harmoniosa. Depois de sofrerem alguns reveses, alguns docentes mudaram sua postura na condução de sua vida e, assim, atualmente, conseguem lidar melhor com a vida pessoal e profissional.</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da perspectiva teórico-empírica.

É importante frisar que, No Quadro 5 é possível verificar os principais entrelaçamentos se estabelecem entre a recepção das teorias de Foucault e de Morin e da recepção empírica, por meio das experiências e percepções docentes. Dessa maneira, exponho o contexto geral que foi sendo construído, no decorrer desta tese 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.<sup>37</sup> Ainda, pela ótica moriniana, a fragmentação dos saberes, que separa as relações entre os conhecimentos provenientes das diferentes correntes epistemológicas (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.

Essas concepções teóricas aparecem explícitas e implícitas no relato de docentes sobre sua atuação e a vida pessoal, ressaltados pela cobrança de desempenho e pressão tanto externa (dos outros) quanto interna (de si mesmos), que leva à autoexploração e à falta de tempo, para escutar a si e aos outros, para seguir competindo (até consigo mesmos), devido ao excesso de atividades. Por outro lado, a desvalorização é uma força política que se aproveita das carências, para silenciar a voz crítica dos docentes; assim a porta de entrada para a precarização permanece aberta. A vida pessoal é tangenciada pela “capilarização” da biopolítica, fazendo com que o trabalho seja priorizado em relação ao cuidado de si, que é negligenciado. Alguns docentes aprenderam a mudar essa relação entre trabalho e vida pessoal, porém por meio de duras lições e momentos difíceis.

Portanto, os dois saberes *cuidado de si* e *autoética*, explicitados nos primeiros subcapítulos desta parte, são tomados como contribuição para a atuação docente, por meio da religação. Por isso, apresento 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.

---

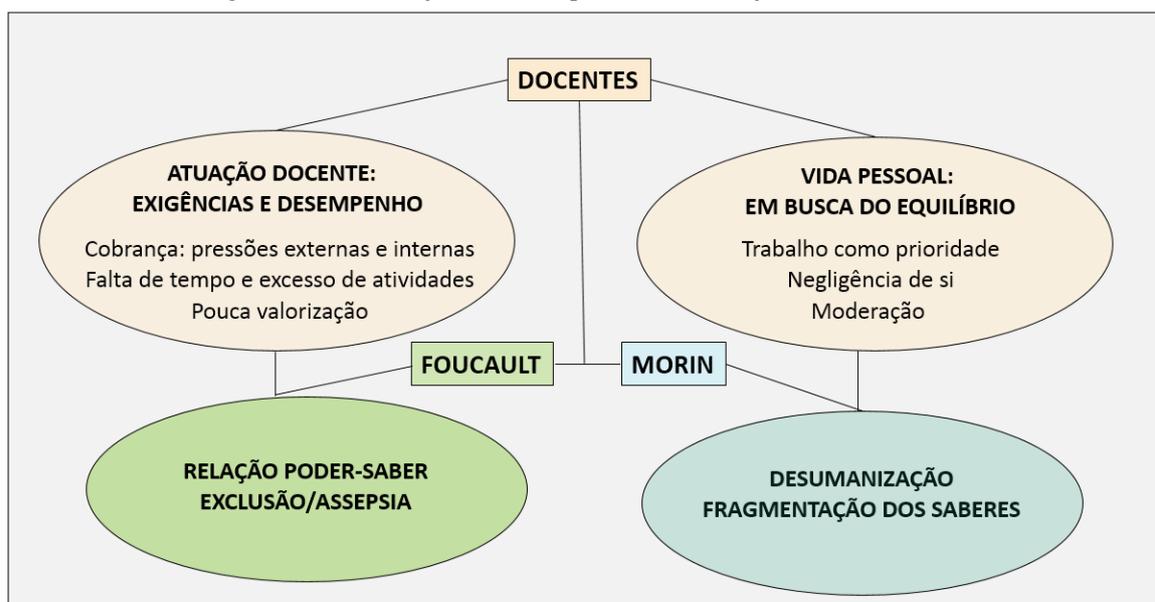
<sup>37</sup> Para exemplificar, assistimos a vários movimentos recentes por parte da articulação do governo federal brasileiro (embora negada) que, por meio de ministros sujeitados\* se aproveita da pandemia pelo Covid-19 para levar adiante estudos, projetos e decretos de privatização/desmante/precarização de muitas instituições educacionais, bem como de parte do sistema público de saúde e da Previdência Social, sem contar o desrespeito e a descaracterização no que diz respeito à gestão ambiental.

\* “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).

### 6.3.1 Conexões iniciais para religação do *cuidado de si* e da autoética

Já abordei anteriormente alguns componentes deste subcapítulo, para caracterizar certas relações que foram sendo estabelecidas, no decorrer da escrita. Porém, correndo o risco de ser prolixa e enfadonha, não gostaria de deixar escapar despercebidas as conexões entre os saberes da experiência e os saberes teóricos. De tal maneira que, para apresentar a religação, começo retomando a articulação entre a experiência docente e as teorias aqui abordadas, conforme Figura 13 – Articulação entre a experiência da atuação docente e as teorias. O objetivo desta retomada é fazer uma síntese (não uma simplificação), na qual é possível identificar os pressupostos provenientes da pesquisa teórica e da pesquisa empírica com os docentes.

Figura 13 – Articulação entre a experiência da atuação docente e as teorias



Fonte: Elaborada pela autora.

As narrativas da amostra de professores revelaram, pelos relatos de suas experiências, as exigências (pressões internas e externas e cobranças), para adequarem o desempenho da docência aos modelos competitivos de mercado. Fator que se reverte em autocompetição e autoexploração pessoal e intrassubjetiva, demarcadas por falta de tempo, excesso de atividades e pouca valorização. De tal modo que existe a busca de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, implicada pela tensão do trabalho como prioridade, e caracterizada pela negligência de si. A partir dessas constatações 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-me 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 provindos 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, (res)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, bem como 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 a relação dos saberes cuidado de si e autoética. Já mencionei os pressupostos e apresentei os dois saberes nos subcapítulos 6.1 e 6.2. Agora pretendo discorrer sobre a noção de relação 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 da noção de poder-saber, em que o saber está no poder e o poder está no saber e, nesse caso, está em mim e sobre mim mesma – conforme Foucault –, aproprio-me dessa aventura incerta – consoante com Morin – para deixar-me 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) – e, por ponderar que buscamos aquilo que nos faz sentido e que esse sentido pode ainda carecer de muitas análises e autoanálises, passo, em seguida, às contribuições da religação dos saberes cuidado de si e autoética.

### **6.3.2 Contribuições da religação do cuidado de si e da autoética para a atuação docente**

Conforme a sequência assumida no decorrer deste percurso, enfatizo 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>38</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 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 contribuir à atuação docente: (i) como concepção complexa: o desabrochar da flor-de-lótus, e (ii) como estudos futuros: um saber e um processo.

#### **6.3.2.1 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

---

<sup>38</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.

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 14 – 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 14 – *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), nos falta 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 religação 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 15, 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 15 – Obra de Claude Monet



Fonte: Imagem com domínio público (MONET, 2020). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Nen%C3%BAfars\\_\(s%C3%A9rie\\_de\\_Monet\)#/media/Ficheiro:Claude\\_Monet\\_-\\_Waterlilies\\_\(Rome\).jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Nen%C3%BAfars_(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 do 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 Candiotto (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 essa 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 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 que enxerguemos o vínculo entre nossas características pessoais e as características que se encontram no outro, na cultura, no ambiente, bem como o 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.

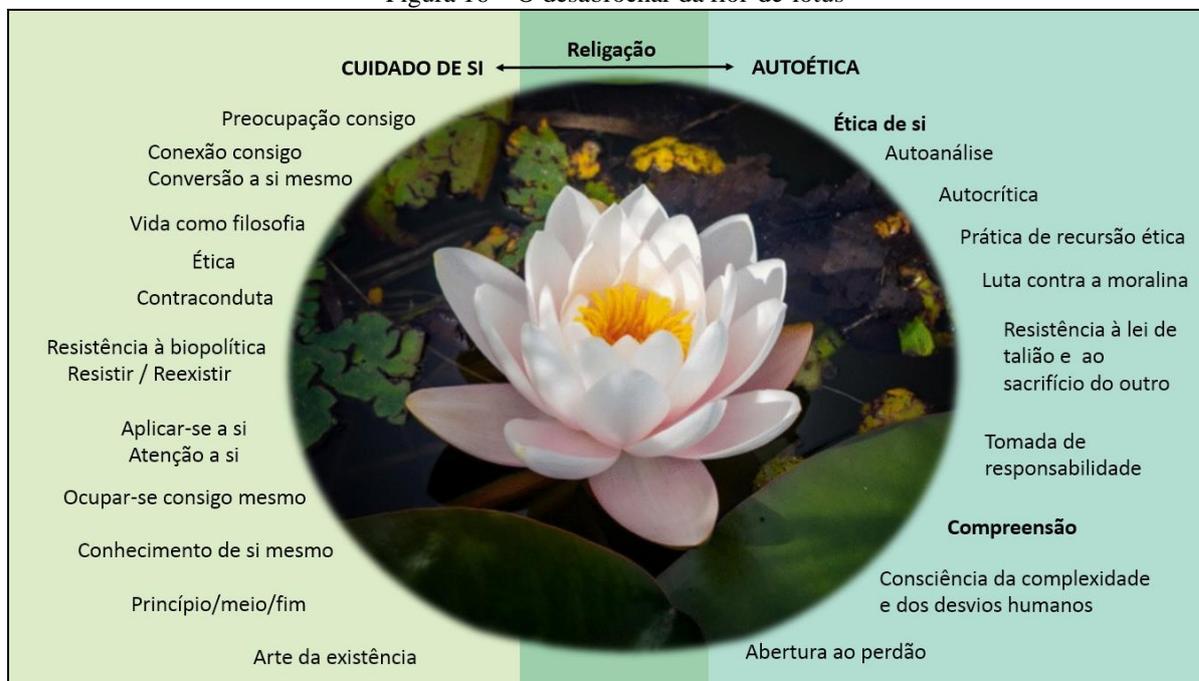
O que pretendo demonstrar é que, mesmo decorrentes de teorias distintas, o cuidado de si e a autoética se complementam e podem ser religados em nossa atuação docente. Enquanto o cuidado de si traz um olhar sobre um sujeito que *é e não é* ao mesmo tempo, mas está sendo, se constituindo pela ação que 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 16 – O desabrochar da flor-de-lótus, demonstro 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 16 – O desabrochar da flor-de-lótus



Fonte: Elaborada pela autora com apoio teórico de Foucault e Morin.

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 tenho respostas, mas ainda muitas dúvidas. Por ora, apresentei apenas a concepção da religação dos saberes cuidado de si e autoética como contribuição à atuação docente. Mas tenciono, ainda, seguir algumas pistas para investigações futuras, pensando na religação dos saberes cuidado de si e autoética como um saber e um processo.

#### 6.3.2.2 Estudos futuros: um saber e um processo

Gostaria de atalhar caminho, mas sou demasiado sonhadora, por isso, muitas vezes, prefiro os trajetos mais longos e as distâncias mais ousadas. Nem sempre é possível ou fácil, mas, quando posso, permito-me 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 um saber e um processo.

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 considero necessária para nossa atuação docente. Mas, a concepção apenas não daria conta, por si mesma, de se incorporar às nossas práticas. Nesse sentido, entendo que há dois pontos que precisam ser incorporados posteriormente, sendo que esse não é objetivo desta tese, mas de futuras pesquisas<sup>39</sup> em que pretendo me debruçar. Por ora, atrevo-me a apenas citar essas

---

<sup>39</sup> O próximo projeto a que me dedicarei, após a conclusão da tese, é a articulação de uma pesquisa para a elaboração de uma proposta de inserção desses saberes, nos cursos de licenciatura da Instituição que autorizou a realizar pesquisa com docentes. Além disso, no que diz respeito à formação continuada pretendo me debruçar sobre o estudo de práticas de si e de autoética que podem ser incorporadas à vida e à atuação docente. Durante o desenvolvimento desta tese, na instituição onde leciono, aproveitamos a abertura de um novo curso voltado à Administração de Empresas, para incorporarmos o *cuidado de si* como parte da ementa do componente curricular Economia e Ética.

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, que apareceu na narrativa de alguns docentes, no Capítulo 5, “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, entendo que os saberes: cuidado de si e autoética, precisam ser incorporados em nossa formação e em nossa atuação. Por esse ângulo, considero que a contribuição da religação desses saberes precisa ser incorporada 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 discorridos 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. Acredito nesse caminho, mas ele é incerto, não sei 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. Eu, em minha simples experiência de vida e com muito a pesquisar nos próximos percursos, busquei inspiração oriental. A primeira flor-de-lótus desabrochou como concepção, como criação, mas é preciso deixar que novas flores desabrochem.

*Sejamos flor-de-lótus!*

## 7 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 à minha infância, à minha adolescência e à minha vida adulta, em seus diferentes trajetos inter-relacionados, culminando com o desenvolvimento desta tese. Nos “jardins” das incertezas da ciência e da aventura chamada vida, sinto-me ativa e integrada na construção de novos caminhos, caracterizando um novo espaço que não se separa de mim e conecta-me ao outro, ao Planeta e ao Universo. O que me faz enxergar que este último capítulo não é uma chegada, mas novo deslocamento para novos percursos.

Deste modo, retomo alguns elementos que considero 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, relembro a indagação inicial do problema de pesquisa, no que concerne à dúvida sobre como a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* pode contribuir para uma atuação docente que, para além das implicações da biopolítica, possa se inspirar 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 da 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 capilarização da biopolítica e o saber *autoética* abre-nos às 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 objetivo geral propor 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 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, passo à análise individual dos objetivos específicos e de suas repercussões no âmbito desta pesquisa. O primeiro objetivo específico, 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. No primeiro, apresentei algumas concepções e finalidades da educação, considerando algumas contribuições que perpassam a idade clássica, moderna e contemporânea. No segundo momento, articulei 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. No terceiro momento, destaquei 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, tomei 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, as 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, investiguei 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, por meio do primeiro objetivo ficou evidente a necessidade da reflexão constante sobre possíveis implicações da biopolítica na atuação docente. Pela abordagem de Foucault ressalto 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 destaco 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.

Quanto ao segundo objetivo específico, analisar implicações da biopolítica na atuação docente, o enfoque foi direcionado à experiência, ou seja, a buscar identificar e entender se a perspectiva teórica abrangia as vivências que acontecem nas práticas docentes. Os resultados demonstraram a pertinência e a inter-relação existente entre ambas (concepções teóricas e atuação docente). Sublinho que este estudo valeu-se de uma pequena amostra e que as reflexões aqui expostas condizem com a teoria estudada, com a minha experiência e a experiência dos docentes que participaram desta pesquisa. Os entrelaçamentos são visíveis e os principais aspectos revelaram a consonância entre o que foi respondido na dimensão quantitativa, em relação à dimensão qualitativa.

O perfil docente, tomado como ideia de um breve retrato, demonstrou que 19 respondentes (57,6%) são do gênero feminino e 14 respondentes (42,4%) são do gênero masculino, a faixa etária concentra-se entre 25 a 64 anos, sendo que 15 docentes (45,5%), a maioria da amostra, estão com idades entre 35 a 44 anos. A maioria, 18 dos professores (54,5%), possui licenciatura ou formação pedagógica. Os professores detêm elevada qualificação: a quase totalidade, 31 docentes (93,9%), possui mestrado, 1 docente (3%) está com o mestrado em andamento e 1 (3%) não possui. Em nível de doutorado, a maioria, 25 docentes (75,8%), possui doutorado, 3 docentes (9,1%) estão cursando e 5 docentes (15,2%) não possuem. É importante considerar o relevante número de formação na área de Ciências Humanas, no que se refere aos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente em nível de Doutorado, 11 docentes (39,3%), a maior parte da amostra, possui titulação na área.

A análise quantitativa teve caráter descritivo, não foi usada para fins restritivos de parametrização ou normalidade, ou seja, serviu de suporte aos elementos qualitativos presentes nas respostas desse grupo de docentes, e se entrelaçou à análise textual discursiva. Desse modo, o uso estatístico, por meio de médias ponderadas, teve a finalidade de captar os aspectos relevantes conferidos às esferas de nível pessoal, profissional e ético e contrabalancear-se às respostas qualitativas. As questões fechadas foram analisadas e classificadas em cinco categorias, com as respectivas médias (1 a 5), apuradas de acordo com o grau de importância atribuído pelos docentes: (i) dimensão pessoal e ética (docentes) – média 4,7; (ii) dimensão profissional docente – média 4,7; (iii) dimensão profissional discente – média 4,6; (iv) dimensão profissional e ética (docente) – média 4,5; e (v) resultados/metapas – 4,1.

As peculiaridades da atuação docente e as implicações da biopolítica da parte qualitativa puderam ser caracterizadas por meio da análise textual discursiva, no processo constituído pela desmontagem dos textos/unitarização; estabelecimento de relações/categorização; captura do novo emergente/metatexto, e pelo ciclo de análise que gerou novas compreensões. A partir do novo emergente, três temáticas foram geradas. E, para cada uma dessas temáticas, foram estabelecidas relações que se transformaram em categorias: Temática 1) Histórico e trajetórias: realizações, desafios e incertezas. Categorias: projeto de vida, uma descoberta, realização e processo de transformação e incertezas; Temática 2) Atuação docente: exigências e desempenho. Categorias: cobrança: pressões externas e internas, falta de tempo e excesso de atividades, e pouca valorização; Temática 3) Vida pessoal: em busca do equilíbrio. Categorias: trabalho como prioridade, negligência de si e moderação.

Pela temática 1, referente à trajetória e ao histórico pessoal, foi possível identificar que os docentes amam o trabalho e se realizam no exercício da docência. Para alguns deles o ingresso na docência fez parte de um projeto de vida, enquanto que para outros professores foi uma grata descoberta que aconteceu no decorrer da vida. A docência também apareceu como um processo de transformações e incertezas, um percurso ao mesmo tempo gratificante e desafiador, que requer aprimoramento contínuo.

Analisando a temática 2, sobre a atuação docente, ficou visível a presença de cobranças e pressões externas e internas, demonstrando que as exigências sobre o desempenho são consequências do ambiente em geral (sociedade, mercado, instituição, discentes) bem como das exigências presentes na autocobrança docente sobre a própria performance. Há também relatos sobre a pouca valorização profissional diante de uma profissão que requer preparo e formação contínua. Algumas evidências nas escritas demonstram a falta de tempo, decorrente, sobretudo, da dinamicidade da profissão e da participação em diferentes frentes: ensino, pesquisa e extensão, tarefas administrativas, participação em comissões e comitês, aprimoramento contínuo, entre outros. Foi possível perceber, ainda, a presença da autocobrança para atingir alto nível de desempenho, fator que desencadeia a autoexploração e a exaustão, levando ao exercício contínuo de agregar muitas responsabilidades, a fim de atingir alto nível de expectativas para não haver sentimento de culpa. Esses elementos demonstram a implicação da biopolítica em sua capilaridade nas teias sociais e individuais, que despertam à competição no âmbito intersubjetivo e intrasubjetivo.

A temática 3, referente à vida pessoal, aponta para a busca de equilíbrio; os professores demonstram a necessidade de voltar a atenção também a si mesmos; as médias

demonstraram a importância do contexto pessoal e ético, porém, nem sempre a forma estabelecida para atuar profissionalmente permite atingir a moderação. Alguns professores demonstraram conseguir, apesar de essa mudança só ter sido possível depois de terem sofrido alguns desafios em sua vida. Por outro lado, o trabalho como prioridade tem, de certa maneira, a influência decorrente da fragmentação dos saberes, da busca por um ideal verdadeiro, o que gera descompassos nos modos de enxergar e valorizar a vida, enredando-se nas esferas das dimensões pessoal e profissional, moldando comportamentos e inculcando a importância atribuída ao trabalho e à economia, como suprema à própria existência. Assim, a negligência de si decorre do descarte dos saberes e das necessidades sobre si mesmo, sendo uma extensão da priorização exacerbada ao trabalho.

O objetivo 3, apresentar a religação dos saberes *cuidado de si* e *autoética* como contribuição e suporte para a atuação docente, em possíveis horizontes da educação na complexidade, trouxe à tona as necessidades apontadas pelos docentes em seus relatos e a relação com os aspectos teóricos concebidos por Foucault e Morin. As narrativas docentes revelaram suas experiências, bem com as exigências (pressões internas e externas e cobranças), para adequar o desempenho da docência aos modelos competitivos de mercado. Fator que, impulsionado pela falta de tempo, excesso de atividades e pouca valorização, se reverte em autoexploração e competição intrassubjetiva. Desse modo, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional é impactado pela tensão do trabalho como prioridade e caracterizado pela negligência de si. A partir dessas constatações, 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, possuem outros sentidos e significados.

Assim, 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 essa 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, aproprio-me 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 essa 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, compreendo 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 enxergamos 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. Relembro 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 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 religação 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 auto-organizar e se transformar, mediante a religação entre as partes distintas e contraditórias presentes em si mesmo. Em ambos os saberes, os sujeitos estão integrados no conhecimento e nos 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, iniciei esta reflexão e apresentei as principais noções de ambos os saberes, mas entendo 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,

pretendo 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 entendo 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, depois da apresentação dos objetivos específicos, compreendo que a proposta da religação dos saberes *cuidado de si e autoética* na atuação docente, como objetivo geral, 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. Iniciei por esta concepção ousada e incerta, que me 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, esta etapa desacomodou-me a enfrentar minhas próprias desconfiâncias e inseguranças, fez-me enxergar o quanto da minha história se entrecruzou com as trajetórias de outros docentes, que contribuíram para meus estudos e para a validação de minhas experiências. Conduziu-me a relembrar minha passagem por diferentes caminhos, bem como a inter-relacionar minhas vivências e experiências pessoais e profissionais como complexas. Desde a infância, senti-me estrangeira, muitas vezes incompreendida por gostar de interligar assuntos tão distintos, por misturar cores alegres em ambientes escuros, por imaginar paisagens mescladas. Essa trajetória fez-me descobrir minha intuição e vertente à complexidade. A própria escrita aconteceu assim, conforme já relatei na introdução; minha intenção inicial era abordar o cuidado de si e a biopolítica; todavia, acontecimentos pessoais e acadêmicos conduziram-me a outras aventuras, nos caminhos da autoética e da complexidade.

Sinto-me agradecida por essas mudanças de rota e com essas novas oportunidades. Cientificamente, enxergo várias aberturas para trabalhar com o desabrochar da flor-de-lótus, isto é, com pesquisas em que eu possa 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, penso 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 destaco 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 essa etapa em forma de reticências faz parte das incertezas que me 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 a favor da existência!

## 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. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha: homo sacer III*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- AGAMBEN, G. *Estado de exceção: homo sacer, II, I*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- 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. 3v.
- 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 Antônio 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, dangerousite, 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/v24nspe/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. *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix, 2009.

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.

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.

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/Pc7LZmrntSYy>

MZ/B/G7MpzSGRG8X5IdQRgtq52tuVav3PSHwO1PHGb/IEe/O1mFKhRwhPVCWNaanr8 SatA==. Acesso em: 15 out. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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. 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.

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. *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.

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. *El giro hermenéutico*. Madrid, Espanha: Cátedra, 1998.

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

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

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

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

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

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

GALLO, S.; VEIGA-NETO, Alfredo. Ensaio para uma filosofia da educação. *Edução*, 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.

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.

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. *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.
- HAN, B-C. *A salvação do belo*. Trad. de Gabriel Salvi Philipon. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. de Berilo Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Trad. de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- 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. introd. e notas de Guido Antônio de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.
- KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Escala, 2006.
- KANT, I. *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* Textos Seletos. Trad. de Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005. (Textos seletos).
- KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1960.
- 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.

MARTINS, M. A. V. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. *Formação docente: rupturas e possibilidades*. São Paulo: Papirus, 2002.

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 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, E. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, E. *O Método 2: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, E. *O Método 4: as ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2011c.

MORIN, E. *O Método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, E. *Amor, poesia, sabedoria*. Trad. de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

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. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- MORIN, E. *O Método 2: o conhecimento do conhecimento*. São Paulo: Editora Sulina, 1997.
- 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: a vida da vida*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.
- MORIN, E. *Introdução à política do homem: argumentos políticos*. Trad. de Celso de Sylos. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MORIN, E. *Introduction à une politique de l'homme*. Paris: Éditions du Seuil, 1965.
- 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.; 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.; KERN, A. B. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- 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. 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.
- NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.
- NÓVOA, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto Alegre: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto Alegre: Porto, 1992.
- 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. *Uma introdução à filosofia*. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

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. *Epistemologia prática*. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PEREIRA, F. V. M. A educação para o cuidado de si: a propósito da leitura de Foucault do Diálogo I Alcibiades, 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 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. *A brevidade da vida*. Trad. de Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2007.

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

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).

SILVA, R. de C. e. *De Abaiara a Bissau*: por uma (e)Educação com adolescentes, sem a adolescência. Tese (Doutorado) – 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 em ambientes competitivos de trabalho*. Curitiba: CRV, 2019.

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.; 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. 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. 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.; 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.; 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.

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.

VIEIRAS, 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.

## APÊNDICE A

### GOOGLE FORMULÁRIOS

# Convite para participação em pesquisa

Caro(a) Docente,

Este estudo tem por objetivo refletir sobre a atuação docente, por isso sua participação é muito importante. O questionário é anônimo, você não será identificado em momento algum da pesquisa. Algumas informações sobre o perfil (faixa etária, regime de trabalho, formação, entre outras) serão coletadas com a única finalidade de caracterizar a amostra. Além disso, NÃO serão coletados endereços de e-mails dos participantes.

O resultado será tomado para construção dos dados da minha tese, no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Antes de proceder com o preenchimento do questionário solicito, gentilmente, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Se concordar em participar, basta assinalar a Manifestação de conhecimento e concordância para dar seguimento à pesquisa, que ficará disponível de 15/10/2019 a 06/11/2019.

Obrigada!

Cláudia Soave

#### Contatos

a) Cláudia Soave - Pesquisadora Responsável  
Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico - IFRS - Campus Bento Gonçalves  
e-mail: [claudia\\_soave@bento.ifrs.edu.br](mailto:claudia_soave@bento.ifrs.edu.br)

b) Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul - CEP-UCS

Presidente: Maria Helena Wagner Rossi

Secretaria Administrativa: Nadine Detofano Klering

Telefone: (54) 3218-2829 - Bloco M, sala 106 - e-mail: [cep-ucs@ucs.br](mailto:cep-ucs@ucs.br)

Atendimento: das 8h às 11h 30min e das 13h 30min às 18h.

Convite para participação em pesquisa

### \*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Esta pesquisa versa sobre a atuação docente e está sendo desenvolvida por Cláudia Soave, estudante do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa. A finalidade desta pesquisa é construir parte dos dados para tese de doutorado, bem como para propiciar reflexão acerca da atuação docente, no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia, Campus Bento Gonçalves (IFRS). Os benefícios da pesquisa vão além da construção de dados, pois entende-se que durante o preenchimento do questionário os docentes poderão refletir sobre aspectos concernentes à sua formação, atuação profissional e constituição pessoal. Por outro lado, esta pesquisa envolverá alguns riscos mínimos, tais como: constrangimento por demonstrar opiniões acerca de sua atuação e escolhas pessoais; desconforto quanto à sensação de “perda de tempo” para preenchimento de questionários que “não” teriam utilidade; alterações na autoestima, provocadas pelo processo de conscientização sobre as condições de trabalho ou limitações pessoais. Para amenizar os riscos de danos, as medidas tomadas são as seguintes: utilização de questionário não identificado, sem coleta de e-mails dos respondentes, resguardando o sigilo dos participantes; não apresentação de perfil docente de forma isolada. Ressalta-se, ainda, que a análise será tomada conjuntamente, sem haver juízo de valor ou qualquer interpretação que possa desmerecer, expor, ou indicar os respondentes, e/ou coloca-los em situação de comparação entre colegas de trabalho. Outrossim, haverá zelo pela integridade dos participantes. Solicitamos a sua colaboração para participar da pesquisa por meio do preenchimento dos questionários fechado e aberto, bem como sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação, publicações em revistas científicas nacionais e/ou internacionais e respectiva tese. Sua adesão é voluntária, portanto, se quiser participar solicita-se, gentilmente, sua concordância aos termos deste instrumento, bastando clicar na Manifestação de conhecimento e concordância aos termos do instrumento de pesquisa. Atenciosamente, Cláudia Soave.

*Marcar apenas uma oval. . \**

Manifesto conhecimento e concordância aos termos deste instrumento de pesquisa.

**Perfil** Assinale ou responda ao que for solicitado

2. 1) Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 18 anos a 24 anos.
- 25 anos a 34 anos.
- 35 anos a 44 anos.
- 45 anos a 54 anos.
- 55 anos a 64 anos.
- Mais de 64 anos.

3. 2) Gênero \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino.
- Masculino.
- Outro.
- Prefiro não dizer.

4. 3) Regime de trabalho \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Professor Efetivo de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
- Professor Substituto ou Professor Temporário.
- Outro.

5. 4) Tempo de atuação docente (anos): \*

---

6. 5) Cursos em que atua (não obrigatória):

---

---

---

---

7. 6) Em que Área(s) do Conhecimento foi(ram) sua(s) Graduação(ções)? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Ciência Exatas e da Terra.
- Ciências Biológicas.
- Engenharias.
- Ciências da Saúde.
- Ciências Agrárias.
- Ciências Sociais Aplicadas.
- Ciências Humanas.
- Linguística, Letras e Artes.
- Outros.

8. 7) Possui Licenciatura? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

9. 8) Possui Formação Pedagógica para graduados não licenciados? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim.
- Não.

10. 9) Possui Pós-graduação Lato Sensu (especialização)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, concluída.  
 Sim, em andamento.  
 Não.

11. 10) Se respondeu "Sim" à questão 9 assinale abaixo em que Área(s) do Conhecimento. Se respondeu "Não", passe para questão 11.

*Marque todas que se aplicam.*

- Ciência Exatas e da Terra.  
 Ciências Biológicas.  
 Engenharias.  
 Ciências da Saúde.  
 Ciências Agrárias.  
 Ciências Sociais Aplicadas.  
 Ciências Humanas.  
 Linguística, Letras e Artes.  
 Outros.

12. 11) Possui Pós-graduação Stricto Sensu nível de Mestrado? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim, concluída.  
 Sim, em andamento.  
 Não.

13. 12) Se respondeu "Sim" à questão 11 assinale abaixo em que Área(s) do Conhecimento. Se respondeu "Não", passe para questão 13.

*Marque todas que se aplicam.*

- Ciência Exatas e da Terra.
- Ciências Biológicas.
- Engenharias.
- Ciências da Saúde.
- Ciências Agrárias.
- Ciências Sociais Aplicadas.
- Ciências Humanas.
- Linguística, Letras e Artes.
- Outros.

14. 13) Possui Pós-Graduação Stricto Sensu em nível de Doutorado? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim, concluída.
- Sim, em andamento.
- Não.

15. 12) Se respondeu "Sim" à questão 13 assinale abaixo em que Área(s) do Conhecimento. Se respondeu "Não", siga adiante.

*Marque todas que se aplicam.*

- Ciência Exatas e da Terra.
- Ciências Biológicas.
- Engenharias.
- Ciências da Saúde.
- Ciências Agrárias.
- Ciências Sociais Aplicadas.
- Ciências Humanas.
- Linguística, Letras e Artes.
- Outros.

## 16. Espaço para comentários ou observações:

Atuação  
Docente

Em relação à sua atuação docente assinale o grau de importância, concernente aos aspectos elencados a seguir.

Considere 1: pouco importante e 5: muito importante.

Observação: considere atuação docente no sentido de todo contingente de suas atribuições: lecionar, preparar aulas, corrigir trabalhos, orientar alunos, pesquisar, participar de atividades de extensão, de comitês, de núcleos e de funções administrativas, bem como, preparar-se, constantemente, em sua própria formação pessoal e profissional, entre outras.

## 17. 1) Finalização de todo conteúdo previsto no Plano de Ensino. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco importante      Muito importante

## 18. 2) Conhecer, com profundidade, os conteúdos das disciplinas que ministro. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco importante      Muito importante

## 19. 3) Minha contribuição para o desenvolvimento das competências previstas no perfil profissional do egresso. \*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco importante      Muito importante

20. 4) Minha contribuição para formação humana, cidadã e integral dos alunos. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

21. 5) Contribuição do(s) componente(s) curricular(es), que ministro, para o desenvolvimento das competências previstas no perfil profissional do egresso. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

22. 6) Adequação do(s) curso(s) em que atuo às demandas sociais. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

23. 7) Adequação do curso(s) em que atuo às demandas do mercado. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

24. 8) Resultados dos discentes em avaliações externas (ENADE, por exemplo). \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

25. 9) Resultados do curso em avaliações externas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

26. 10) Resultado institucional em avaliações externas. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

27. 11) Incentivo à competição (melhor desempenho, melhor nota, destaques). \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

28. 12) Incentivo à cooperação (trabalho em equipe, ajuda mútua, colaboração). \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

29. 13) Constituição pessoal (dos alunos), tempo para pensarem sobre si mesmos, sobre suas relações, sobre a forma como aprendem. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

30. 14) Reflexão sobre questões de ética. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

31. 15) Meu desempenho profissional. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

32. 16) Minha carreira e ascensão profissional. \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

33. 17) Tempo para cuidar de mim na dimensão física (cuidados com corpo e saúde). \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

34. 18) Tempo para cuidar de mim na dimensão emocional e espiritual (não relativa a uma religião específica, mas à conexão comigo ou com algo maior). \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

35. 19) Tempo para cuidar de mim na dimensão reflexiva (como estou conduzindo minha vida, qual a importância de minha vida, qual a relação entre vida pessoal e trabalho) \*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

28/05/2020

Convite para participação em pesquisa

36. 20) Minha vida (pessoal)

\*

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Pouco importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

37. Espaço para comentários ou observações:

---



---



---



---

Parte  
descritiva

Nesta parte da pesquisa, gostaria de convidá-la(o) a dedicar um momento para refletir e escrever (um parágrafo ou mais) sobre você e sua atuação docente.  
Meu papel não será julgar ou avaliar os textos, mas integrá-los às minhas reflexões, a fim de que eu não considere apenas a minha experiência neste contexto.  
Elencarei algumas orientações, fique à vontade para responder e/ou ir além do solicitado. Não se restrinja a pensar em nível do IFRS, amplie suas reflexões diante do papel que a docência representa no contexto social, político, profissional, entre outros.

38. 1) Comente sobre o seu histórico pessoal e profissional. O que o levou à docência? Como enxerga sua trajetória e atuação profissional? Gosta ou não gosta do que faz? Pense em uma imagem/figura que poderia descrever/representar sua trajetória profissional neste momento. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la. \*

---



---



---



---

39. 2) Comente sobre sua atuação docente, incluindo as diferentes atividades e funções. Como se sente em relação às responsabilidades concernentes ao seu trabalho? Sente alguma pressão, desconforto, cobrança excessiva? Pense em uma imagem/figura que poderia descrever/representar os desafios de sua atuação docente. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la. \*

---

---

---

---

---

40. 3) Comente sobre o tempo dedicado a si mesma(o) e à sua vida. Consegue conciliar a vida pessoal e profissional? Já parou para analisar a necessidade de (re)pensar as condições de sua existência, face à sua atuação docente? Pense em uma imagem/figura que poderia lhe descrever/representar nessas condições. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la. \*

---

---

---

---

---

41. 4) Este espaço é reservado para alguma escrita/consideração que deseje expressar e que não foi contemplada anteriormente.

---

---

---

---

---

*(Agradeço a atenção dispensada!)*

## APÊNDICE B

### CÁLCULO DAS MÉDIAS PONDERADAS

QUESTÃO	DIMENSÃO PESSOAL, SOCIAL E ÉTICA (DISCENTE)	MÉDIA					4,7	5	23,5
		Peso	1	2	3	4	5	TOTAL	MÉDIA
12	Incentivo à cooperação: trabalho em equipe, ajuda mútua, colaboração	F	0	0	1	6	26	33	4,8
		F X P	0	0	3	24	130	157	
14	Reflexão sobre questões de ética	F	0	0	0	6	27	33	4,8
		F X P	0	0	0	24	135	159	
4	Contribuição pessoal para formação humana, cidadã e integral dos estudantes	F	0	0	1	7	25	33	4,7
		F X P	0	0	3	28	125	156	
13	Constituição pessoal discentes: tempo para pensarem sobre si mesmos, suas relações, formas de aprendizagem	F	0	0	2	9	22	33	4,6
		F X P	0	0	6	36	110	152	
6	Adequação do(s) curso(s) em que atuo às demandas sociais	F	0	1	1	7	24	33	4,6
		F X P	0	2	3	28	120	153	
QUESTÃO	DIMENSÃO PROFISSIONAL (DOCENTE)	MÉDIA					4,7	3	14,1
		Peso	1	2	3	4	5	TOTAL	MÉDIA
2	Conhecimento aprofundado dos conteúdos ministrados nas disciplinas	F	0	0	0	1	32	33	5,0
		F X P	0	0	0	4	160	164	
15	Desempenho profissional docente	F	0	0	0	9	24	33	4,7
		F X P	0	0	0	36	120	156	
16	Carreira e ascensão profissional docente	F	0	0	3	13	17	33	4,4
		F X P	0	0	9	52	85	146	
QUESTÃO	DIMENSÃO PROFISSIONAL (DISCENTE)	MÉDIA					4,6	3	13,8
		Peso	1	2	3	4	5	TOTAL	MÉDIA
3	Contribuição docente para desenvolvimento das competências dos egressos	F	0	0	1	8	24	33	4,7
		F X P	0	0	3	32	120	155	
7	Adequação do(s) curso(s) às demandas do mercado	F	0	0	1	12	20	33	4,6
		F X P	0	0	3	48	100	151	
5	Contribuição dos componentes curriculares para o desenvolvimento das competências do egresso	F	0	0	3	10	20	33	4,5
		F X P	0	0	9	40	100	149	
QUESTÃO	DIMENSÃO PESSOAL E ÉTICA (DOCENTE)	MÉDIA					4,5	4	18,0
		Peso	1	2	3	4	5	TOTAL	MÉDIA
19	Tempo para cuidar de si na dimensão reflexiva, condução da vida, importância da própria vida, qual a relação entre vida pessoal e trabalho	F	0	0	1	12	20	33	4,6
		F X P	0	0	3	48	100	151	
20	Vida pessoal	F	0	0	2	9	22	33	4,6
		F X P	0	0	6	36	110	152	
17	Tempo para cuidar de si na dimensão física : cuidados com corpo e saúde	F	0	1	2	11	19	33	4,5
		F X P	0	2	6	44	95	147	
18	Tempo para cuidar de si na dimensão emocional e espiritual: conexão consigo ou com algo maior	F		2	3	8	20	33	4,4
		F X P	0	4	9	32	100	145	
QUESTÃO	RESULTADOS/METAS	MÉDIA					4,1	5	20,5
		Peso	1	2	3	4	5	TOTAL	MÉDIA
1	Finalização do conteúdo	F	1	0	1	14	17	33	4,4
		F X P	1	0	3	56	85	145	
9	Resultados do curso em avaliações externas	F	0	0	4	13	16	33	4,4
		F X P	0	0	12	52	80	144	
10	Resultados da instituição em avaliações externas	F	0	0	3	14	16	33	4,4
		F X P	0	0	9	56	80	145	
8	Resultados dos discentes em avaliações externas (Ex: ENADE)	F	0	0	2	15	16	33	4,4
		F X P	0	0	6	60	80	146	
11	Incentivo à competição: desempenho, nota, destaque	F	5	6	14	3	5	33	2,9
		F X P	5	12	42	12	25	96	

## APÊNDICE C

### RECORTE

Referente às respostas dos docentes acerca das questões descritivas inseridas no Excel

DOCENTE	QUESTÃO	RESPOSTAS
1	1	1) A docência como decorrência das possibilidades profissionais e até hoje, bem sucedidas entre tropeços e perdas. Ach
	2	2) Estamos cada vez mais assumindo problemas externos como uma missão de sala de aula e somos muito cobrados e pc
	3	3) Sim, se pudesse ficava menos tempo nas dependências da escola
	OBS.	Essa profissão ainda tem perspectivas? Qual o sentido de ser professor!?
2	1	1) Ao vir de uma família de recursos escassos, mas que sempre incentivou meus estudos, se tornar professor foi um cami fazer. A imagem que vem em minha mente é a de metamorfose representada pelas borboletas.
	2	2) Na atualidade, dado o contexto governamental e da sociedade, ser professor é estar em constante tensão e pressão psi uma sociedade reacionária, odiosa e preconceituosa.
	3	3) Os tempos "livres" se concentram nos fins de semana. Não consigo vislumbrar alguma imagem que reflita meu sentimer
3	1	1) Gosto muito do que faço mas ser professor(a) não foi minha 1a escolha. Sembre busco levar para o aluno tudo o que p responsável.
	2	2) Por vezes sinto pressão em dar conta de tudo o que preciso, me preocupo em ensinar e tb aprender com eles... Por ve
	3	3) Geralmente coloco o trabalho em 1º lugar e sei que isso é ruim para mim.
	OBS.	Penso que faltam trabalhos colaborativos, projetos multi e interdisciplinares na instituição, espírito colaborativo por parte de
4	1	1) Forma de ascensão social. Me inspirei nos meus primeiros professores, que eram pessoas de referência social, intele
	2	2) Sinto muita cobrança por parte dos alunos que, embora na cumpram seus papéis enquanto discentes, creem que a apr
	3	3) Consigo equilibrar a minha vida profissional e pessoal desde que estou nesta instituição. Antes, eu só tinha vida profiss

#### Observações

Todas as respostas descritivas foram inseridas em colunas no Excel com as devidas numerações relativas às questões (1, 2, 3 e observações), bem como o número referente ao docente (indo do 1 ao 33, conforme ordem de recebimento das respostas). As colunas seguem a seguinte ordem: Docente/Número da questão/Respostas.

A imagem representa um recorte relativo às respostas recebidas (docente 1 até o 4), **as linhas relativas a essas respostas estão incompletas e as frases continuam ao lado.**

## APÊNDICE D

### QUESTÃO 1: HISTÓRICO-TRAJETÓRIA

Q1: Comente sobre o seu histórico pessoal e profissional. O que o levou à docência? Como enxerga sua trajetória e atuação profissional? Gosta ou não gosta do que faz? Pense em uma imagem/figura que poderia descrever/representar sua trajetória profissional neste momento. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la

1- Desmontagem dos textos – processo de unitarização.		2- Estabelecimento de relações - categorização (indutivas ou implícita)			
Nº	Recorte dos textos	Imagem escolhida / explicação			
1	A docência como decorrência <b>das possibilidades profissionais</b> e até hoje, bem sucedidas entre tropeços e perdas (Observação: Essa profissão ainda tem perspectivas? Qual o sentido de ser professor!?)	Figura professor			
2	Um <b>caminho natural para transformar realidades como a minha</b> . Dado isso, <b>amor</b> é o que define o meu fazer	Borboleta/metamorfose			
3	<b>Gosto muito do que faço/</b> ser professor(a) <b>não foi minha 1a escolha</b> / busco levar para o aluno tudo o que penso que pode auxiliá-lo para a vida, para a profissão e sobretudo como cidadão ético e responsável.				
4	<b>Forma de ascensão social</b> . Me inspirei nos meus primeiros professores, que eram pessoas de referência social, intelectual e financeira				
	minha graduação em Administração. O que me possibilitou a ingressar no meio educacional, primeiramente no setor administrativo da Universidade onde me formei e posteriormente na Docência substituindo Professores que necessitavam se ausentar				

Histórico\_Trajectoria

### QUESTÃO 2: ATUAÇÃO DOCENTE

Q2: Comente sobre sua atuação docente, incluindo as diferentes atividades e funções. Como se sente em relação às responsabilidades concernentes ao seu trabalho? Sente alguma pressão, desconforto, cobrança excessiva? Pense em uma imagem/figura que poderia descrever/representar os desafios de sua atuação docente. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la.

1- DESMONTAGEM DOS TEXTOS – PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO		2- ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES - CATEGORIZAÇÃO			
Nº	Recorte dos textos	Imagem escolhida / explicação			
1	Estamos cada vez mais assumindo problemas externas como uma missão de sala de aula e somos muito cobrados e pouco valorizados, inclusive no quesito de atualização da remuneração. Estamos muitas vezes, matando cachorro a grito.				
2	<b>dado o contexto governamental e da sociedade, ser professor é estar em constante tensão e pressão psicológica</b> . Ao se tentar trabalhar para uma formação cidadã, se corre o risco de ser julgado por uma sociedade reacionária, odiosa e preconceituosa.				
3	Por vezes sinto pressão em dar conta de tudo o que preciso, me preocupo em ensinar e tb aprender com eles... Por vezes me parece que falta tempo para fazer tudo o que gostaria.				
4	Sinto muita cobrança por parte dos alunos que, embora na cumpram seus papéis enquanto discentes, creem que a aprendizagem deles depende unicamente do <b>esforço do professor</b> .				
5	Gosto muito da atividade docente, os diferentes alunos / sempre aprendendo com eles, a sempre se reinventar enquanto professor. Sinto tristeza pelo nosso país não valorizar a profissão de professor, pois além de salários indignos na maioria a falta de estrutura e falta de respeito /				
6	Não há uma receita pronta para ser um professor. Trata-se de uma profissão que necessita de muita pesquisa e tempo para elaboração de melhores estratégias para implementação e melhores resultados.	Um ponto de interrogação			

Atuação Docente

### QUESTÃO 3: VIDA PESSOAL

Q3-Comente sobre o tempo dedicado a si mesma(o) e à sua vida. Consegue conciliar a vida pessoal e profissional? Já parou para analisar a necessidade de(re)pensar as condições de sua existência, face à sua atuação docente? Pense em uma imagem/figura que poderia lhe descrever/representar nessas condições. Relate qual a imagem/figura você imaginou e os motivos que levaram a escolhê-la.

1- DESMONTAGEM DOS TEXTOS – PROCESSO DE UNITARIZAÇÃO		2- ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES - CATEGORIZAÇÃO		
Nº	Recorte dos textos	Imagem escolhida / explicação		
1	se pudesse ficava menos tempo nas dependências da escola			
2	Os tempos "livres" se concentram nos fins de semana. Não consigo vislumbrar alguma imagem que refita meu sentimento quanto a isso.			
3	Geralmente coloco o trabalho em 1º lugar e sei que isso é ruim para mim.			
4	Conseguo equilibrar a minha vida profissional e pessoal desde que estou no IFRS. Antes, eu só tinha vida profissional.			
5	Hoje consigo conciliar bem melhor, no começo levava muito tempo estudando e preparando aula, não que hoje não faça estudo e preparação, mas consigo administrar melhor meu tempo. Dedicando mais tempo a cuidar de minha saúde e de minha vida privada.			
6	Tenho dificuldade em conciliar vida pessoal e profissional. Elas se misturam muito.	Um amálgama! Uma massa!		
7	Tendo que dividir os tentáculos/tempo com atividades da vida profissional e pessoal, mas dando conta de tudo até o momento.	Polvo		
9	Confesso ter muitas dificuldades de conciliar minha vida pessoal e profissional. Permaneço ligado na "tomada da docência" em mais de 10h por dia.			
10	Muito difícil conciliar o profissional e o pessoal			
11	Acredito que o ensino seja um estilo de vida mais do que uma carreira profissional. Um educador é sempre em qualquer situação um educador/aprendiz.			
12	Conseguo conciliar.			
	E necessário um equilíbrio entre trabalho, família e saúde. Quando este equilíbrio é			

... Médias | Relatos completos | Histórico\_Trajectoria | Atuação Docente | **Vida pessoal** | Plan2 | ... + | <

