

CORPO E ESCOLA: O “CUIDADO DE SI” COMO “ATITUDE MODERNA”¹

Gregory de Jesus Gonçalves Cinto*

Romualdo Dias**

Sueli Aparecida Itman Monteiro***

RESUMO: Apresentamos os resultados dos nossos estudos entre os processos educacionais e processos de subjetivação. Associamos este fato com a dificuldade dos educadores deslocarem o corpo do lugar de quem ensina para o lugar de quem aprende. Estudamos as implicações do corpo nos processos educacionais e sugerimos uma “atitude moderna” a partir do “cuidado de si”, apoiados em Foucault, como a ação do educador que “toma partido” do educando.

Palavras-chave: Corpo. Escola. Cuidado de Si. Atitude Moderna.

RESUMEN: Presentamos los resultados de nuestros estudios entre los procesos educacionales y los procesos de subjetivación. Lo relacionamos con la dificultad que los educadores tienen de mover el cuerpo del lugar de lo que enseña al lugar de aquellos que aprenden. Hemos estudiado las implicaciones del cuerpo en el proceso educativo y sugerimos una “actitud moderna” por el “cuidado de sí mismo” con el apoyo de Foucault, como la acción del educador que “cuida” del estudiante.

Palabras claves: Cuerpo. Escuela. Cuidado de Sí Mismo. Actitud Moderna.

¹ Trabalho elaborado com o apoio da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES).

* Mestre em Educação Escolar - UNESP – “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – FCL - Araraquara. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, estudando principalmente os seguintes temas: processos de subjetivação, corpo, educação e educação física. Membro do “Laboratório de Estudos e Formação em Políticas Públicas”. Também do Laboratório “Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais”. E-mail: gregorycinto@yahoo.com.br.

** Professor Assistente Doutor da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – IB - Rio Claro. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, políticas de subjetivação, subjetividade, corpo e organização comunitária. Coordenador do “Laboratório de Estudos e Formação em Políticas Públicas”. E-mail: diasro@terra.com.br.

*** Professora Assistente Doutora da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” – FCL - Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, Sócio-anthropologia, Culturas Contemporâneas e Imaginário, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, educação, sexualidade, cotidiano escolar, cultura para a paz, diversidade e direitos humanos. Membro do Laboratório “Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais”. E-mail: sueli.itman@gmail.com

Introdução

A escola, ao mesmo tempo em que se apresenta como um vasto campo para as “práticas de liberdade” mostra-se com dificuldades de aceitar o corpo. Este causa um desconforto para ela, para o currículo e para o educador. Em seu interior, no espaço educacional, identificamos múltiplas possibilidades de ruptura. Estudamos o território escolar demarcando nele as fronteiras estabelecidas pelos os processos educacionais e os processos de subjetivação. Assumimos como pressuposto número um, em nosso estudo, o fato de que estes processos possuem uma dinâmica dada pela mútua implicação, de tal modo, que hoje, o ato educacional não pode ocorrer desatento a isto. Queremos compreender como neste espaço se configuram as relações estabelecidas entre o corpo e a escola, entre o corpo e a ciência. Interessa-nos entender as referidas implicações em um campo de trocas, em um espaço feito de fluxos. A fronteira assim emoldurada se apresenta para nós como um terreno suficientemente forte para a construção de vínculos. Nós olhamos especialmente para o corpo do educador, no esforço que ele faz para se deslocar do lugar de quem ensina e se situar no lugar de quem aprende, como um modo de “tomar partido do educando” enquanto um exercício do “cuidado de si”.

Neste trabalho verificamos as tensões entre o corpo e a escola atentos aos movimentos que constituem os vínculos apresentados no território de visibilidade ao mesmo tempo em que consideramos aqueles que ocorrem no plano de invisibilidade. Processos significativos se alternam nestes movimentos quando tal fronteira passa a ser intensamente colonizada pelas forças do mercado capitalista neoliberal. Certos dispositivos de poder tentam administrar e controlar ao máximo os vínculos aqui enumerados, que no nosso caso, tem o corpo como foco. Sendo assim, Foucault (2004a) nos mostrou que existem várias “práticas de liberdade” que sintetizam o movimento de composição dos vínculos em suas muitas formas de expressão.

O território demarcado entre o corpo e a escola vem sendo colonizado agressivamente pelo mercado. Trata-se de um modo de exercício de poder, com hegemonia suficientemente forte, para capturar as produções de subjetividade ocorridas neste território. Utilizamos as categorias de “biopoder”, “bipolítica” e “cuidado de si” formuladas por Michel Foucault. Agregamos as interpretações de Gilles Deleuze formuladas em seu texto “*Post-scriptum sobre as sociedades de controle*” acatadas por nós como uma contribuição para o estudo sobre a colonização do vasto campo aqui identificado. Fizemos uso dos artigos “*A ética do cuidado de si como prática de liberdade*” e “*O que são as Luzes?*” para identificar marcas do exercício de liberdade diante das forças constituídas nesta dinâmica de funcionamento de mercado.

Na primeira parte analisamos os “dispositivos de controle” atuando no terreno de produção de vínculos. Em seguida vemos como ele estabelece seu poder dentro do ambiente escolar. Tal análise favorece a uma compreensão sobre modos de produção de subjetividades historicamente situados. Compreendemos que formas de afetos também são efeitos de escolhas estabelecidas enquanto relações de poder, contudo, estas podem ser flexíveis se houver espaços para as “práticas de liberdade”.

No segundo momento apresentamos nossas reflexões elaboradas a partir do diálogo com o livro *O direito à Ternura* (1998), de *Luis Carlos Restrepo*. Aqui, a ternura é apresentada como um vínculo constituído entre educador e educando na perspectiva da afirmação de um direito fundamental ao desenvolvimento humano. Deste modo, situamos os pólos das relações, pois de um lado o corpo reclama pela ternura, e de outro, as instituições expõem seus limites para o desenvolvimento de relações afetivas. O direito vem sendo negado na relação do educador com o educando, na relação do pai com o filho e na relação do sujeito com o mundo. Neste campo em que a dinâmica de poder opera por meio de processos de controle incidindo sobre vínculos, a ternura se apresenta como recurso oferecido para o educador “tomar partido” da criança.

Ao trazermos para a reflexão a dimensão política da ternura temos consciência da extrema dificuldade deste exercício de pensamento, por entender que se

assemelha ao arriscado malabarismo de equilibrar sobre o fio da navalha. Sabemos que corremos o risco de sermos confundidos com outros modos de relacionar afeto e educação tão presente na literatura de auto-ajuda, por exemplo. Mas não é disso que se trata a nossa reflexão. No nosso caso, o que faz a diferença, é o fato de sustentarmos nossa atenção para a dimensão ética presentes nestas implicações entre processos educacionais e processos de subjetivação. Para sermos mais explícitos, estamos atentos à dimensão da finitude como força maior a nos envolver, a todos nós, em nossas existências. Por isso mesmo, assumimos como ponto de partida a precariedade do viver. Nosso estudo se assenta sobre um paradoxo, pois identificamos nesta precariedade a condição primeira para o indivíduo se apropriar de sua potência de criação em toda a sua vida.

Na terceira parte do texto vemos como se constitui o educador que “toma partido” da criança, uma vez que ele se permite passar ao exercício do “cuidado de si”. Essa atitude do educador mostra que ela pressupõe um deslocamento que Foucault (2005) identifica como uma vivência própria da modernidade. A *atitude moderna* que o filósofo francês aponta aparece para nós no modo de reinvenção da autoridade do educador no Filme Indiano *Taare Zameen Par* (Como estrelas na terra: toda criança é especial) quando o professor *Ram* “toma partido” de *Ishaan* para sustentar ao seu lado o exercício da liberdade.

Analisamos as relações entre o corpo e a escola em um território no qual uma modalidade de colonização é exercida. Mostramos o modo como o poder atua sobre os vínculos ao ponto de interditar relações saudáveis com o mundo e com os outros. Desdobramos nossas análises para identificar as dificuldades das instituições para lidar com os vínculos. As escolas vêm se submetendo cada vez mais aos mecanismos de administração do mercado. Mas, é importante destacar que nelas também existem as práticas de liberdade. Neste contexto o ato de “tomar partido” passa a ser discutido no âmbito do direito da criança e o educador é visto no exercício de sua autoridade em um campo de luta a favor das práticas de liberdade.

Entre o controle e as práticas de ruptura

Tivemos o cuidado de demarcar o território situado entre o corpo e a escola para nele situarmos os processos de subjetivação. Neste lugar observamos as marcas de uma dinâmica de poder atuando como força colonizadora. A partir disto, tentamos entender os efeitos de tais processos dentro do ambiente escolar. Essas análises permitem uma compreensão da produção do sujeito historicamente, compreendendo que essa não ocorre de forma “natural”. Identificamos que formas de afetos também são efeitos de escolhas enquanto relações de poder. Observamos a situação do sujeito constituído pelos processos de subjetivação contemporâneos, em uma reflexão, onde tentamos entender a complexidade dos sistemas de formação dos vínculos. Sempre com os nossos corpos implicados, e como tais dinâmicas produzem suas ações de forma eficaz e discreta.

A sociedade contemporânea produziu um padrão de sujeito administrado pelo mercado que tem o desejo de conquistar o mundo apenas para “satisfação de si”. Estes corpos podem dedicar toda a sua vida exclusivamente para o trabalho, por um suposto acúmulo de dinheiro, fama e prestígio. Os sujeitos assim constituídos criam por tais processos muitos argumentos à falta de tempo, alegando que sua ausência afetiva é natural, faz parte da rotina dos vencedores. (RESTREPO, 1998).

Tanto no Filme de Aamir Khan “*Taare Zameen Par*” (2007) como no texto de Rubem Alves (2007) “A inutilidade da Infância” observamos a denuncia de um modelo escolar que privilegia a formação de crianças semelhantes aos robôs utilitários. Quase sempre a formação destas crianças é desprovida de ternura para se advertir sobre as obrigações que terão na vida adulta.

Os estudos publicados por Deleuze (2000) e por Foucault (2008a; 2008b; 1998; 2002) esclarecem-nos sobre o sentido atribuído para a passagem de uma “sociedade disciplinar” para uma “sociedade de controle”. Este se fez acompanhar por fórmulas que se justificam enquadrando fatores sociais e filosóficos como naturais. O empresariamento da vida e os processos de subjetivação se articulam em um mesmo movimento de produção desta necessária naturalidade como recurso para encobrir a dureza de uma sobrevivência tão submetida aos ditames do mercado neoliberal. (AMBRÓZIO, 2011).

Deleuze (2000) nos oferece uma síntese dos estudos de Foucault ao mostrar como as *sociedades disciplinares* nos séculos XVII e XIX, atingem seu ápice no início XX. Elas criaram os grandes sistemas de confinamento, onde *enforma-se* o sujeito, em lugares fechados, diferenciados apenas por algumas leis, mas que não descaracterizam a produção das subjetividades como similares. Para ele a prisão serviu de modelo analógico para a sociedade. Assim, os operários aparecem como condenados.

Foucault (2002) analisou o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente no modelo da prisão. Estes meios tinham como objetivo concentrar as pessoas, distribuí-las no espaço físico e ordenar as relações com o tempo. Os regimes de invisibilidade tornam os meios imperceptíveis, porém se olharmos com mais atenção e cuidado para o ambiente escolar nos deparamos com um processo idêntico aos meios de confinamento citados. A escola se encarrega de aprisionar os corpos tal como ocorre no cárcere e de produzir concorrência e burocracia produtiva como na fábrica.

Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às *sociedades de soberania* cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente... (DELEUZE, 2000, p. 219).

Desenvolveram-se na sociedade diversos mecanismos de controle que se tornaram heterogêneos, administradores e normalizadores da vida. “[...] a economia política pôde se constituir a partir do momento em que, entre os diversos elementos da riqueza, apareceu um novo objeto, a população.” (FOUCAULT, 2008b, p. 140). Formou-se uma rede de relações contínuas e múltiplas entre a população, o território e a riqueza, etc. A partir disso, se constituiu uma ciência que se chamou economia política, e ao mesmo tempo um tipo de intervenção característico do governo na economia e na administração da população. (FOUCAULT, 2008b).

Podemos entender que a vida se torna um elemento administrado por diversas instituições produtoras de subjetividade, tal como faz a escola. Além disso, com

a noção de população, a vida se torna refém de padrões de normalidade fortalecidos pelos dispositivos de regulação mantenedores de poder pelas instituições.

Deleuze (2000) aponta em suas análises a crise da sociedade disciplinar e nos mostra como toda a nossa vida passa a ser administrada por inúmeros dispositivos de controle.

Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um interior em um “interior”, em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (DELEUZE, 2000, p. 220).

Deleuze (2000) nos apresentará esse novo movimento do paradigma contemporâneo, que pode se caracterizar como um deslocamento do poder sobre as formas de gestão da vida.

Tal controle que assume a vida como algo administrado potencializou o seu papel de domínio nas instituições. Isso, porque tende a enquadrar tudo para que siga o seu modelo como o único meio possível de vida. O corpo e a escola, o corpo e a família, e corpo e a empresa, e qualquer outra instituição, sofrem em seu espaço de invisibilidade, os mecanismos de colonização do mercado.

O mercado administra a vida, interferindo sobre a produção de vínculos, sobre as formas do corpo, sobre a educação, sobre a saúde, sobre o espaço físico das instituições, sobre o suposto lugar ideal para se frequentar etc. As fronteiras colonizadas nas relações do corpo e da escola apresentam aspectos múltiplos.

Neste texto damos ênfase apenas para um tipo de vínculo produzido, que é a figura do educador no ato de “tomar partido” do educando. E com o auxílio de Restrepo (1998) compreendemos que o mercado produz um modo de colonização que resulta em um tipo de sujeito distante da ternura.

Para aceder a patente padronizada da normalidade, se impõe em nossas tarefas diárias um apagamento corporal que desconhece por completo a possibilidade de se ter uma relação interpessoal através de comunicações que não se integram às exigências de rendimento e eficácia produtiva. (RESTREPO, 1998).

Esses são os complexos paradigmas que enfrentamos na atualidade. Temos a impressão de que estamos envolvidos por certa camada de poder intransponível. Porém cabe lembrar que estas amarras densas que nos envolvem em todas as situações da vida, quando se veredictam como impermeáveis nos abrem algumas brechas.

Quando lemos o artigo “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”, percebemos que Foucault (2004a) nos mostrou que onde há relações de poder existe a possibilidade de ruptura. Mesmo que a superioridade exercida por um sujeito ou grupo seja infinitamente maior que a do oprimido.

Dessa maneira Foucault (2004a) descreve que é preciso praticar a liberdade eticamente. Sobretudo, porque a ética é prática refletida da liberdade e a liberdade é a condição ontológica da ética. Sendo assim podemos destacar o conceito de “cuidado de si” como algo que representou a liberdade individual e cívica no mundo greco-romano. Ele nos explica que o escravo grego não tinha o “cuidado de si” porque ser servo dos cidadãos na polis era uma condição política (FOUCAULT, 2004b). Mas se pensarmos no “cuidado de si” para o educador, tendo em vista que ele vem ser tornando refém das política a favor mercado, podemos pensar em rupturas. A partir dessas lacunas, nós vamos considerar as “práticas de liberdade” como “atitude moderna”, sobretudo, contra aquilo que nos submete ao poder do mercado. Assim podemos nos deslocar diante do funcionamento dessa forma de poder.

Ternura: Uma relação entre corpo e a escola

A maioria das formas possíveis de direito são discutidas publicamente, se vê nos jornais, nas revistas, na televisão, na *internet*, diversas reivindicações sobre múltiplos direitos: trabalho, habitação, alimentação, educação, saúde, esporte, saneamento básico etc. Mas pouco se ouve falar daqueles direitos mais experimentados no terreno da vida privada, considerados como sendo domésticos e básicos, como o direito à ternura. Porém, este direito, não precisa fazer parte da Constituição, até porque não encontrará movimento correspondente no campo da cultura.

No entanto, este direito poderia se tornar algo caloroso, vivo, envolvente em nossa cultura (RESTREPO, 1998).

Mesmo não sendo um direito constitucional, a ternura é direito da criança e do humano, ela não pode ser vista como algo inferior ou sem importância quando comparada com outras obrigações. Toda criança deve receber ternura, assim como, temos que ser ternos também com o modo que estamos em contato com o mundo.

Nós construímos com ênfase uma cultura audiovisual enquanto outras possibilidades de conhecimento, ligadas ao tato e ao olfato, são excluídas. Nossas instituições “enformadoras”, sobretudo nas “sociedades de controle” como descrevem Foucault e Deleuze funcionam como mantenedoras desse modelo de organização. Não conseguindo contrariar esta lógica, a escola deveria ser a instituição que teria como papel fundamental analisar e enfrentar esses paradigmas, mas não consegue se deslocar do lugar de quem ensina para o espaço daquele que aprende.

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados da mão, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa. *Olhar e não tocar chama-se respeitar* é uma expressão que exemplifica o desejo do mestre de excluir qualquer experiência que possa comprometer o aluno na proximidade e intimidade. A intromissão do tato, do gosto ou do olfato na dinâmica escolar é vista como ameaçadora, pois a cognição ficou limitada aos sentidos que podem exercer-se mantendo a distância corporal. (RESTREPO, 1998, p. 32).

Os corpos dos alunos denunciam os graves problemas da escola em lidar com suas singularidades e sensorialidades. Os “mecanismos de controle” criam os discursos legitimando as dificuldades relacionadas com problemas de aprendizagem. Qualquer singularidade heterogênea que não se enquadre nos moldes escolares perpetuador da lógica do mercado passa a ser compreendida como expressão de um fracasso escolar, sempre atribuído ao educando.

Para citarmos exemplos, tomamos como ponto de partida o paradigma estético na atuação do professor *Ram Nikumbh* do Filme indiano *Taare Zameen Par*

(2007) e o texto de Rubem Alves “A inutilidade da infância”. Mas em contrapartida temos como modelo dos sistemas de disciplinamento e controle dos corpos o clipe da banda britânica *Pink Floyd*, música *Another Brick in The Wall* (1979). No filme indiano, o professor *Ram* percebe que o menino *Ishaan* (protagonista da peça de cinema) tem potencialidades de criação que estão sendo enfraquecidas por todo o sofrimento vivido pela falta de compreensão das instituições da família e da escola. O filme retrata o cotidiano de um menino com dislexia, filho de uma família da casta *Brâmane*, grupo da elite indiana. Por esse motivo qualquer desvio do padrão de normalidade já era entendido como fracasso pela escola e família.

Do mesmo modo Rubem Alves (2007) apresenta duas maneiras de se pensar à vida de uma criança: Uma muito parecida com o que o mercado tentava fazer com o menino *Ishaan* no filme indiano e outra que se relaciona com as “práticas de liberdade” que descrevemos como sendo capazes de romper com a lógica do mercado.

Foucault mostrou o controle “sobre a vida” pelo mercado, antes poder “sobre a morte” pelo príncipe comandado por Deus. O fato do menino descrito por Alves (2007) ser leucêmico tira-o do modelo de vida imposto pelo mercado. Porque este vive na incerteza e pelo fato de poder morrer consegue ter uma relação mais terna com o pai. Justamente porque o mercado não conseguiu operar sobre uma vida sem certezas. O desafio no processo de subjetivação do educador que “toma partido” da criança consiste em se desvincular da tutela e sair do estado de “menoridade” e viver uma “atitude moderna”.

O exemplo dado por Alves (2007) quando descreve o pai orgulhoso e sólido, mostra um tipo de relação paterna desprovida de ternura. Esta já foi colonizada pelo mercado. Para esse pai os “processos de subjetivação” vão servir para formar o sujeito do sucesso. Ele só admite que seu filho tenha uma infância útil, capaz de transformar o garoto em médico, engenheiro, empresário etc. Também percebíamos um caso parecido na relação de *Nandkishore* pai de *Ishaan* com o seu irmão *Yohaana*. Diferentemente do que ocorria com *Ishaan*, este sofria pressões para se tornar um robzinho útil para o mercado.

Não é necessário passar por um momento de incerteza tão triste como descrito por Rubem Alves (2007) para se viver a infância com ternura. O filme indiano conseguiu mostrar como *Ishaan* não encontrava na casa e na escola nenhum sinal de acolhimento para os movimentos de criação. Porém o professor *Ram* soube entender as potencialidades do garoto, este que tinha talento com a pintura, e “tomou partido” da criança.

A falta de compreensão das singularidades feita pela escola impossibilita o conhecimento de múltiplas possibilidades de criação e reforça um sistema de obsessão pelas metodologias, pelas notas e pelos vestibulares. A instituição se organiza de tal forma que se torna incapaz de captar certas tonalidades afetivas que dinamizam ou bloqueiam os processos de aprendizagem.

A escola se mostra resistente a aceitar que a cognição é cruzada pela paixão, por tensões heterônomas, a tal ponto que são as emoções e não as cadeias argumentativas que atuam como provocadoras ou estabilizadoras das redes sinápticas, impondo-lhes fechamentos prematuros ou mantendo uma plasticidade resistente a sedimentação. (RESTREPO, 1998, p. 33).

Ao excluir o tato e o olfato do processo pedagógico, nega-se a possibilidade de fomentar uma intimidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre, que agora se torna verdade incontestável. Isso nega ao estudante a possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos que lhe são entregues, mutilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo. Resistir à possibilidade de contato tátil é querer perpetuar uma hierarquia do poder que alimenta de maneira sorrateira as grandes empresas burocráticas e militares que continua necessitando o ocidente. (RESTREPO, 1998). Portanto repensar a maneira como se constitui os ambientes escolares e as dinâmicas das aulas, são soluções apontadas pelo autor citado, afim de, abrir novas maneiras de integração dos sinais com os corpos, estes que devem ser dinamizados por uma topologia dos gestos que provoca os conhecimentos ao calor de toques ternos e encontros inspiradores.

A tarefa do pedagogo é formar sensibilidade e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzenando o corpo sem pretender atracá-lo á dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana. (RESTREPO, 1998, p. 35).

O modo de produzir ciência imposta pela cultura, que devasta o tátil em benefício do audiovisual, produz de forma oculta os seus objetivos da criação de sujeitos capazes de se movimentarem em territórios genéricos da abstração, territórios que se tornam extremamente convenientes e úteis em nossa racionalidade ocidental da fábrica, do exército, da prisão, da escola e da política. Todavia esse não é um eventual caminho de sucesso, pois sempre nos encontramos em constantes crises produzidas por formas de gestão da vida, como a do meio ambiente, a dos planos de desenvolvimento, da ciência, da medicina, e as crises políticas, ligadas com esse pensamento duro.

Os saberes produzidos pelas instituições de ensino se tornam patéticos quando se pensa no domínio exercido pela burocracia sobre o sistema escolar, porque quando se tem que seguir tantas normas não sobra nada para se ensinar de verdade. É tão solida essa ideologia produzida pela escola que não existe o prazer do conhecimento, mas a preocupação com notas, avaliação etc.

O “Cuidado de si” como uma vivência própria da modernidade

Um modelo de ensino que possa trabalhar com a formação de sensibilidade dá ao pedagogo uma estética social de alguém que tem como matéria prima o corpo, este que é capaz de modelá-lo a partir de certo ideal, provocando gestos a partir da linguagem com o propósito de erupção da sensibilidade e afeições (amor, amizade). Deste se cria o paradigma da aproximação com a realidade na relação de proximidade do eu com o outro. A estética pedagógica exige uma atitude de “cuidado de si” e “com o outro” que só se alcança se aceitarmos a imprescindível atuação que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo.

“O cuidado de si” constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. Se se considerar toda uma série de textos desde os primei-

ros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio – Epícteto, Marco Aurelio... -, ver-se-à que esse tema do cuidado de si atravessou verdadeiramente todo o pensamento moral. (FOUCAULT, 2004a, p. 268).

Ao interpretarmos o conhecimento em sua concepção “ética”, ele, nos ajuda a observar os obstáculos experimentados pelos educadores em seus deslocamentos daquele lugar ocupado por quem sempre se preocupou com o ensino e passa a experimentar como é ocupar o lugar daquele que está ali na condição de aprender. Em todo o nosso percurso de estudo o ato de conhecer está sempre articulado com a vida, e por isso mesmo, sempre presta alguma conta para a morte. Outro modo de dizer a mesma coisa, é considerar que o ato de conhecimento deve sempre ser contraposto com as nossas precariedades.

Quando afirmamos que o “cuidado de si” tal como deveria ser assumido pelo educador implica no gesto de “tomar partido” do educando. Se o deslocamento de lugar, exigido para o educador, passa a ser visto pela perspectiva do “cuidado de si”, a relação com a alteridade, no processo de subjetivação explicita seu potencial. Inevitavelmente, vamos ao encontro do outro, para compor com ele nossos processos de criação.

Quando entendemos as implicações do corpo e da escola nos processos educacionais, apontamos para o “paradigma estético” como um modo de orientação para a escola. Em nossos estudos estamos atentos aos sinais de interdição impostos sobre todos os movimentos de criação. Deste modo sustentamos a nossa atenção diante dos “mecanismos de controle” entendido como dispositivos de uma dinâmica de poder capitalista. As análises feitas anteriormente selecionaram aspectos dos processos de subjetivação e dos processos educacionais que nos forneceram as condições de entendermos os processos de submissão ao funcionamento de poder, mas também outros que se relacionam com as “práticas de liberdade”.

Para compreendermos as “práticas de liberdade” que escapam dos mecanismos de captura impostos pela dinâmica do poder em exercício, vamos descrever um deslocamento a partir do “paradigma estético” que identificamos como *atitude moderna*, mostrada por Foucault no texto *O que são as Luzes?*.

Nós percebemos essa atitude, primeiro no exemplo dado pelo Filme *Taare Zameen Par* (2007), na relação do professor *Ram* com seus alunos. No referido filme, o professor nos mostra o que é um modo artista de ser educador. Em segundo lugar, tratamos da mesma atitude quando o pai do menino leucêmico apresenta o mundo para seu filho pela ternura, afirmando deste modo a sua condição de educador.

A autoridade de um educador não apela para os recursos autoritários de imposição de uma suposta força, tal como ocorreu entre nós, de modo amplamente conhecido, durante o regime militar. Para sustentar nossas afirmações e dar fundamento filosófico para nossa pesquisa, vamos utilizar o termo *Aufklärung* apresentado por Kant (2005).

Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!*² Tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento tal é portanto a divisa do *Esclarecimento*. (KANT, 2005, p. 112).

As reflexões apresentadas por Kant neste texto (2005) e as análises feitas por Foucault (2005; 2010) na tentativa de resgatar a *Aufklärung* vão nos fornecer algumas contribuições. A partir disso, nós compreendemos como estes buscaram entender o uso da razão em seus respectivos tempos e poderemos transferi-los para o paradigma estético da educação atual.

Kant indica imediatamente que a ‘saída’ que caracteriza a *Aufklärung* é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por ‘menoridade’ ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer o uso da razão. Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta. [...] Em todo caso, a *Aufklärung* é definida pela modificação da

² Saber ousar.

relação preexistente entre vontade, a autoridade e o uso da razão. (FOUCAULT, 2005, p. 337).

Kant (2005) enfatiza com isso que o próprio homem é responsável pelo seu estado de menoridade:

Para caracterizar resumidamente o estado de menoridade, Kant cita uma expressão de uso corrente: ‘Obedeçam, não raciocinem’. Tal é, segundo ele, a forma pela qual se exercem habitualmente a disciplina militar, o poder político, a autoridade religiosa. (FOUCAULT, 2005 p.338).

O homem só poderá sair desse estado de “menoridade” com uma mudança que ele operará em si mesmo. Portanto *Aufklärung* pode se identificar com um “cuidado de si” e “dos outros”. É um traço que alguém se faz reconhecer, se trata de uma ordem que nos damos a nós mesmos e propomos aos outros. Assim, o sujeito supera as condições de tutela como exercício de coragem, para ter a audácia de saber, num ato pessoal, mas também coletivo. (FOUCAULT, 2005).

Duas condições propostas são essenciais para a saída do estado de menoridade segundo Kant (2005) e essas são ao mesmo tempo espirituais e institucionais, éticas e políticas. Sendo assim, o filósofo nós apresentou duas maneiras distintas de se usar a razão: o uso privado e o uso público. Razão que deve ser livre em seu uso público e que deve ser submissa em seu uso privado.

O homem, diz Kant, faz um uso privado de sua razão quando ele é ‘uma peça de uma máquina’; ou seja. Quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade de funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar, dirigir uma paróquia, ser funcionário de um governo, tudo isso faz do ser humano um seguimento particular a sociedade; por aí, ele se encontra colocado em uma posição definida, em que ele deve aplicar as regras e perseguir fins particulares. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola: mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas; e a razão deve submeter-se então a esses fins particulares. Não pode haver portanto, aí, uso da livre razão. (FOUCAULT, 2005, p. 339).

Contudo, Foucault (2005) descreve que quando se raciocina como ser dotado de razão e não como peça de uma máquina, como membro de uma humanidade racional, esse uso deve ser livre e público. Todavia isso não é só um processo

pelo qual os indivíduos procurariam garantir sua liberdade de pensamentos. Existe *Aufklärung* quando há sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão.

Kant dá exemplos simples para justificar o uso livre e público da razão: como pagar seus impostos, mas poder raciocinar livremente sobre a fiscalização; ou quando se é pastor, assegurar o serviço de uma paróquia de acordo com os princípios da religião do qual pertence, mas raciocinar com livre arbítrio sobre o tema dos dogmas religiosos. Isso se caracteriza como estado de maioridade. (FOUCAULT, 2005).

A humanidade atingirá maioridade quando se disser a ela: “Obedeçam, e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem”, desde que se use o termo *räzonieren* (usar sua razão) de modo que a racionalidade não tenha como finalidade se não ela mesma, raciocinar por raciocinar. (FOUCAULT, 2010).

A *Aufklärung* não deve ser fecundada simplesmente como um processo geral afetando toda a humanidade, nem somente como uma obrigação prescrita aos indivíduos. Ela é um problema político. “Em todo caso, coloca-se a questão de saber como o uso da razão pode tomar a forma pública que lhe é necessária, como a audácia de saber pode se exercer plenamente, enquanto os indivíduos obedecerão tão exatamente quanto possível”. (FOUCAULT, 2005, p.340).

Kant (2005) vai nos dar como exemplo de estado de maioridade as atitudes de *Frederico II*. Conhecido como *O grande rei* da Prússia, viveu de 1712 até 1786.

Um príncipe que não julga de si mesmo que ele considere como um dever nada prescrever aos homens em matéria de religião, que deixa sobre esse ponto uma liberdade total, e recusa, no que lhe diz respeito, o orgulhoso termo de tolerância, é ele mesmo esclarecido, e por ter sido o primeiro a libertar o gênero humano de sua minoridade, pelo menos no que concernia ao governo, e por ter deixado a cada um livre de se servir de sua própria razão em todas as questões de consciência, merece ser louvado pelo mundo que lhe é contemporâneo, e pelo futuro agradecido. (KANT, 2005, p. 118).

Kant (2005) quer dizer com este exemplo que onde se reina a liberdade nada terá de temer à tranqüilidade pública e unidade do Estado. Foucault (2010) tam-

bém nos explica que essas passagens de Kant (2005) são paradoxais, porém de modo geral, nós vamos discuti-las no âmbito da educação.

Desta forma tentaremos fazer os apontamentos sobre texto de Kant (2005), transpondo-o para o campo educacional. Acerca dessa aproximação Foucault (2010) nos deu os esclarecimentos necessários para tentarmos entender um modo de educar proposto por nossa pesquisa.

O estado de “maioridade” implica no modo singular de ser educador. É possível pensarmos em um modo de educação que consiga incorporar o “cuidado de si” e “dos outros”, com melhores condições para os educadores entenderem aquilo que implica nos seus próprios corpos, mas que também afeta o corpo do educando. No público o educador poderia proporcionar a liberdade de livre atitude na sala de aula, fato que podemos ver no exercício do corpo, na pintura, na dança e no diálogo. No privado o educador pode exercer sua função de autoridade e fazer com que seus alunos entendam suas posições de educandos, mas com liberdade para se expressar no universal.

Tanto o filme indiano *Taare Zameen Par* como o modo do pai conduzir a vida do filho leucêmico são exemplos para nos ajudar no entendimento de exercícios de autoridade. No filme o professor percebe a sensibilidade da criança em seu espaço, entende o universo da criança em suas aulas, respeita a criança e compreende este olhar infantil com seriedade. Ali o educador percebe: há muito sofrimento. Ambos, não deixam que a inocência existente na criança seja capturada pela escola, ciência, mercado, transformando o ambiente de ensino em algo irrelevante. Assim até podemos explorar a dimensão política da inocência tão necessária para uma criança atravessar seus primeiros anos de vida com condição de obter razoável desenvolvimento de suas potencialidades.

De forma oposta aos outros professores do filme, o professor *Ram* entende que a escola opera simplesmente como produtora de sujeitos para o mercado. Sendo assim, desde as primeiras séries se torna uma assassina da infância. A atitude desafiadora de *Ram* fez com que este pudesse travar uma luta contra a instituição para “tomar partido” da criança. Ele salvou vida de *Ishaan* literalmente, caso contrário a escola continuaria reproduzindo o seu modelo de encarceramento. Tal-

vez *Ishaan* poderia até viver mais tempo que o menino leucêmico se não fosse a presença de *Ram*, mas só em tempo e não em intensidade. Até mesmo porque se alguém for falar para o pai do menino leucêmico que tudo pode estar perdido ele responderá:

[...] “Mas não pode ser... Sabe? Ele dá risadas. Adora o jardim zoológico. E está mesmo criando uns peixes, num aquário. Você não imagina a alegria que ele tem, quando nascem os ‘filhotinhos’. De noite nós nos sentamos e conversamos. Lemos histórias, vemos figuras de arte, ouvimos música, rezamos... Você acha que tudo isto é inútil? Que tudo isto não faz uma pessoa? Que uma criança não é, que ela só será depois que crescer, que ela só será depois de transformada em meio de produção?” (ALVES, 2007, p. 52).

Quando o espaço de ensino se apresenta como um ambiente de enclausuramento, nos parece que fugir da escola se torna mais interessante, conforme vimos em cenas do filme. Assistimos este tipo de fuga mostrada com intensidade nas cenas em que *Ishaan* sai pelas ruas da cidade e faz uma “leitura de mundo”, de forma muito mais interessante do que aquela propiciada pela escola. Já o professor, em sua luta contra a escola consegue transformar o ambiente de ensino em seu aliado e com isso, em um lugar bem mais interessante. A arte e o cuidado com o ambiente emergem em interessante parceria a serviço do conhecimento.

O “paradigma estético” nos faz pensar no modo artista de ser educador como uma forma de driblar as forças advindas do poder, tão presente nas instituições de ensino. Acreditamos na possibilidade de uma atuação na escola capaz de criar vazões contra certa dinâmica de poder. Assim, a nossa compreensão acompanhou o deslocamento sugerido por Foucault (2005) no texto *O que são as luzes?*.

Quase sempre a “modernidade” é posta pelo calendário como algo que é “pós” a “pré-modernidade”, ou como acontecimento que antecede a “pós-modernidade”. Contudo Foucault (2005) faz uma intervenção com base na leitura de Kant, se perguntando se nós não podemos encarar a modernidade mais como uma atitude do que como um período da história. Entendemos nesta proposta de definição algo que diz respeito à atualidade: uma escolha voluntária, uma maneira de pensar, de sentir, de agir, de se conduzir, onde tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa.

Foucault (2005) tenta resgatar um pouco do que os gregos chamam de *êthos*, e nos apresenta Baudelaire³ como um personagem que vive com atitude e consciência aguda na modernidade. Para Baudelaire:

[...] ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é, ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante, nem por trás dele, mas nele. (FOUCAULT, 2005 p. 342).

O heroificar tem o sentido diferente de sacralizar o momento. O homem moderno é aquele que vai, corre, procura. Esse homem solitário é dotado de uma imaginação ativa, sempre viajando através do grande deserto de homens, tem um objetivo mais geral, diferente do prazer fugido da circunstância, buscando aquela coisa que nos permitirão chamar de “modernidade”. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como se é no fluxo dos momentos que passam; é tomar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura...” (FOUCAULT, 2005, p. 344).

O homem moderno é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida, ele busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem, ela lhe impõe a tarefa de elaborar a si mesmo. Este pode se produzir em um lugar que Baudelaire chama de arte (FOUCAULT, 2005). A *atitude moderna* pode ser aquele deslocamento contra a dinâmica do poder na produção de um saber que não despreze o corpo e que dê luz para o educando quando ele se encontra em dificuldade, porque é necessário que se compreenda o sujeito singular e não se controle os corpos na produção de sujeitos passíveis aos moldes impostos.

O “cuidado de si” e a “autoridade do educador” se relacionam com a necessidade de uma reinvenção dos sujeitos que conseguem escapar das tutelas. Abre vasto campo de possibilidades para as “práticas de liberdade”. Isso pode dar sentido para a vida sem precisar apelar para ilusórias promessas de segurança. O sujeito que “cuida de si” é capaz de entender que a vida se constrói no campo das incerte-

³ O Frances *Charles-Pierre Baudelaire* viveu de 1821 até 1867, poeta, teórico da arte. É considerado um dos precursores do Simbolismo.

zas. O educador ao se reinventar como sujeito a partir do “cuidado de si” pode fazer despertar a teimosia da vida artística nos alunos, exercendo uma forma de autoridade suficientemente boa. Cria novas possibilidades de viver e mostra que educar artisticamente é possível.

Como descrito anteriormente, o “cuidado de si” foi no mundo greco-romano antigo a forma ética que possibilitava uma relação saudável consigo e com os outros. Cuidando de si o sujeito tem condições de largar as tutelas (religiosas, científicas, institucionais, políticas, mercadológicas, sobretudo impostas para controlar o sujeito) e implicar o corpo na vida que acontece aqui e agora. Podemos caracterizar isso como um deslocamento do estado de “menoridade” para a “maioridade”, ou seja, como “atitude moderna”.

Viver uma “atitude moderna” no ambiente escolar pode ser relacionado com os esforços de deslocamento do lugar de quem ensina para o de quem aprende. Porém sabemos que enfrentamos sérias dificuldades: primeiro, precisamos conferir o quanto os sujeitos querem viver uma “atitude moderna”. Segundo, mesmo querendo, isso se daria na construção de uma “outra cultura”. Portanto não existem fórmulas acabadas e o desafio se constitui em viver no risco.

O “governo de si” possibilita uma relação mais saudável com as próprias vaidades do sujeito. Dessa forma, ele consegue descer do trono feito por sua autossuficiência e viver as precariedades. Observamos isso no filme quando o professor *Ram* vive com intensidade a relação com os alunos, mas sem as vaidades constantemente encontradas nas ciências e nos ambientes educacionais. Também sem as múltiplas formas de tutelas. Sendo assim, ele pôde desfrutar de uma relação terna com *Ishaan* e com os outros alunos. O educador do filme consegue vivenciar o “governo dos outros” sem autoritarismo, dessa forma faz o garoto ter uma relação mais saudável consigo, com os outros e com o mundo. Esse “tomar partido” da criança, mas nesse caso não é tutela, é preparação para viver a “atitude moderna”.

Finalmente, para que o sujeito possa “cuidar de si” são necessários cuidados prévios e estes passam pelos campos afetivos, sobretudo, na relação de educador e educando, pais e filhos etc. O “cuidado de si” e o “governo dos outros” não é algo dado. Dessa forma ele sempre vai evocar a potência de criação. É um processo de

“reinvenção de si” e “cuidado com os outros”. Para o educador “tomar partido” da criança é encaminhá-la para viver no risco, e para isso, é necessário preparação. Ele não vai abandonar o educando como se estivesse solto em um campo minado, mas vai ajudá-lo a se cuidar, para saber lidar e entender a precariedade da vida.

O educador vai tomar “partido da criança” para prepará-la para ter uma relação saudável consigo, com os outros e com o mundo. Mas isso é processo transitório e em um determinado momento, ela estará vivenciando os processos de criação mesmo tendo que aprender a viver a própria vida, ao modo de um equilibrista sobre a corda bamba.

Referências

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar: o fim dos vestibulares**. Campinas: Papirus, 2007.
- AMBRÓZIO, Aldo. **Empresariamento da vida: discurso gerencialista e processos de subjetivação**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica).
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. **História de Sexualidade I: A vontade de saber**. São Paulo, Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KHAN, Aamir. **Taare Zameen Par**. Mumbai: Aamir Khan, 2007. DVD.

RESTREPO, Luis Carlos: **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.