

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO MARQUES MANDARINO



*DOCÊNCIA CUIDADOSA:*

*produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas*

São Leopoldo

2020

Foto: RD/ESP - REDE DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA - ESP/SES. Disponível em:  
<http://www.escoladesaudepublica.rs.gov.br/conteudo/2603/rede-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-sa%C3%BAde-coletiva---esp-ses>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CLÁUDIO MARQUES MANDARINO

**DOCÊNCIA CUIDADOSA:  
produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores,  
Currículo e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

São Leopoldo

2020

M271d Mandarino, Cláudio Marques.

Docência cuidadosa: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas / Cláudio Marques Mandarino. – 2020.

199 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna.”

1. Docência. 2. Docência cuidadosa. 3. Ethos docente. 4. Cuidado. 5. Cuidado de si. 6. Literatura acadêmica e pedagógica.

CDU 37

Claúdio Marques Mandarin

**DOCÊNCIA CUIDADOSA:  
produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 21 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico – UFRGS

---

Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles – UFRB

---

Profa. Dra. Elí Teresinha Henn Fabris – UNISINOS

---

Profa. Dra. Betina Schuler – UNISINOS

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna – UNISINOS (Orientadora)

Dedico esta pesquisa a todos os professores e todas as professoras, que tomam o exercício da docência como uma experiência de vida transformadora e como um cuidado de si que constitui os modos de ser e agir no presente.

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar no final dessa trajetória acadêmica (por onde não andei sozinho), destaco que cada passo dado foi uma conquista a ser posicionada em uma relação de cooperação de si com os outros. Muitos foram os obstáculos a serem ultrapassados. Penso que o agradecimento a cada uma das pessoas que estiveram ao meu lado encontrará dificuldades para detalhar cada parcela de apoio.

A produção de sentidos descrita aqui nestes agradecimentos encontra um lugar para dizer frases do tipo: “Isto aqui foi para mim”; “Isto diz respeito à minha parcela de contribuição”; “Aqui estou eu” etc. Em suma, há um pouco de todos/as nesse processo. Nominarei algumas pessoas aqui e destaco a participação delas segundo o auxílio que me deram ao longo de meu processo formativo.

Início – então - os agradecimentos por minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna. Graças ao seu acolhimento e sua orientação, pude delinear os melhores caminhos a serem percorridos neste processo formativo acadêmico, profissional e pessoal. Seu cuidado se manifestou desde a indicação de quais trilhas deveriam ser consideradas e retomadas, assim como em relação à construção de um repertório próprio de linguagem de pesquisa que, junto com seu exemplo e sua forma de ser, se acumula configurando não apenas percursos, mas outras formas de compreender a docência e a pesquisa. A partir deste olhar cuidadoso que me ensinares a ter, é que ressignifico a docência a partir da amorosidade pedagógica e da competência profissional valorados por essas duas qualidades ressignificadas. Gratidão!

Quero registrar, também, um agradecimento aos colegas de grupo de prática de pesquisa que, de forma atenta, com amorosidade e cuidado, contribuíram em diversas oportunidades na constituição da tese. Elenco aqui os nomes de Renata Porcher Scherer, Éderson da Cruz, Jonathan Vicente da Silva, Miriã Zimmermann da Silva, Ana Lúcia Paula da Conceição, Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati, Renata Cintra, Laudete Brito, Ruan Carlos Sansone, Liziane Mazzurama, Fabiane Bitello Pedro, Kemilly Mendonça Maciel Ventura de Vasconcelos, Regina Célia de Moraes, Soraia Tomasel, Jeferson Luíz do Prado e Gilvânia Queiroz Madeira de Aguiar. A cada um deles e delas, um abraço fraterno e carregado de cuidado.

Agradeço de igual modo à UNISNOS, em especial, à secretaria e a todo o corpo de colaboradores que permitem e criam condições de possibilidade para o

funcionamento e a excelência acadêmica deste PPGEdu, colaboradores atuantes tanto na universidade, quando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Destaco, igualmente, a contribuição do GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças) nesse processo, no qual, tenho imensa satisfação em participar como pesquisador e aprendiz. Recordarei para sempre os agradáveis momentos que me possibilitaram amadurecimentos acadêmicos, incomensuráveis. As tardes de quarta-feira ficarão para sempre em meu coração!

Estendo os agradecimentos ao corpo docente do PPGEdu Unisinos, professores e professoras que ensinam o cuidado que devemos dar para o nosso processo formativo a partir do que estabelecem junto aos seus alunos e alunas.

Agradeço à banca de avaliação: Profa. Dra. Eli Henn Fabris; Profa. Dra. Betina Schuler; Profa. Dra. Priscila Gomes Dornelles; e Prof. Dr. José Geraldo Soares Damico. Sinto-me honrado por vocês estarem presentes na minha defesa de Tese de Doutorado. O carinho que sinto por vocês imbrica-se à admiração que tenho por vocês enquanto pessoas e profissionais.

Não poderia deixar de destacar o apoio de Sílvia, minha esposa e companheira. No seu momento mais delicado pelo qual passamos, você soube compreender os distanciamentos que o doutorado nos impôs. Não existem palavras que sejam suficientes para dizer da importância que você teve e tem em minha vida. Graças a ti, pude concluir essa etapa em minha vida, e juntos conquistaremos muito mais. O *amor* que há entre nós foi o que sustentou e nos permitiu suplantar os desafios que a vida nos trouxe.

Se um poema fosse nomeado com a palavra “Agradecimento”, acredito que o definiria desse modo: *agradeço em palavras incompletas/ lacunas que o presente deixou/ presente neste acontecimento/ uma gratidão por alcançar este momento/ quem me acompanhou, receberá estas palavras/ sendo parte do que me tornei/ grato estou, por pegar na pena e escrever/ deixar a tinta compor as laudas/ letras de docência/ conquista desse devir-professor/ ninguém oferece a docência/ a docência é uma entrega de si/ uma entrega para o outro/ pode-se estar disponível para oferecer o que se sabe e viveu/ mas, somente o professor [a professora] oferece a sua docência/ como professor, ofereço em agradecimento o exercício de uma docência/ uma docência cuidadosa.*



É o apego ao princípio de que o homem é um ser pensante, até em suas práticas mais mudas, e que o pensamento não é o que nos faz crer no que pensamos nem admitir o que nós fazemos; mas o que nos faz problematizar até o que nós somos nós mesmos. (FOUCAULT, 2014b, p. 217).

## RESUMO

Esta tese tem como objetivos principais: conhecer e analisar os sentidos de docência e de cuidado, identificados em três obras de literatura acadêmica e pedagógica; e examinar de que modos os sentidos identificados e analisados nas três obras concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente. Esses objetivos estão articulados a movimentos que não podem ser descolados daquilo que o tempo e o seu presente propõem para a docência, para o cuidado e para a formação. Neste sentido, olhar por dentro dos sentidos evocados nas obras analisadas permite entender melhor como somos convocados a conduzir dos nossos modos de ser e de agir para exercitarmos a docência. No caso desta tese, foram analisadas as obras: *O mestre ignorante* – Jacques Rancière (2007), *O mestre inventor* – Walter Kohan (2014) e *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* – Jorge Larrosa (2018). Os documentos são tomados nas suas condições de possibilidade enquanto produtores de sentidos na relação entre sujeito e verdade. Na perspectiva de Jacques Le Goff (o documento entendido como um monumento, por meio do qual pode-se identificar rastros discursivos que precisam ser organizados em conjuntos e analisados). Embasada na perspectiva pós-estruturalista, a tese aproxima-se dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault sobre o cuidado de si, para analisar os modos de ser e agir docente na relação entre sujeito e verdade. O cuidado de si é compreendido como um conceito-ferramenta para o exercício analítico. A tese defendida é de que, nas obras de pedagógicas acadêmicas, produz-se uma docência cuidadosa, docência essa em que em que o professor é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, uma forma de docência em que o professor é convocado a olhar para si de determinada forma. Para sustentar a tese da docência cuidadosa, busca-se examinar de que modos os sentidos de docência e de cuidado identificados nas três obras concorrem para a constituição desta docência cuidadosa. A tese é um convite para olharmos a docência vinculada aos modos de ser e de viver; uma proposição para pensarmos a docência como modo de vida, que que estabelece uma relação com o *ethos* docente e que, como isto vai provocar, o pensar a docência como um modo de vida ou, como Foucault propõe, como uma estética da existência.

**Palavras-chave:** Docência. Docência Cuidadosa. Ethos Docente. Cuidado. Cuidado de Si. Obra pedagógica acadêmica.

## ABSTRACT

This thesis has as main objectives: to know and analyze the meanings of teaching and care, identified in three works of academic and pedagogical literature; and to examine how the meanings identified and analyzed in the three works contribute to the constitution of a teaching way of being and acting. These objectives are linked to movements that cannot be separated from what time and its present propose for teaching, care and training. In this sense, looking inside the senses evoked in the analyzed works allows us to better understand how we are summoned to conduct our ways of being and acting in order to exercise teaching. In the case of this thesis, the following works were analyzed: *O mestre ignorante* - Jacques Rancière (2007), *O mestre inventor* - Walter Kohan (2014) and *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor* - Jorge Larrosa (2018). Documents are taken in their conditions of possibility as producers of meanings in the relationship between subject and truth. In the perspective of Jacques Le Goff (the document understood as a monument, through which it is possible to identify discursive tracks that need to be organized in sets and analyzed). Based on the post-structuralist perspective, the thesis is similar to the studies developed by Michel Foucault on the care of the self, to analyze the teaching ways of being and acting in the relationship between subject and truth. The care of the self is understood as a concept-tool for the analytical exercise. The thesis defended is that, in academic pedagogical works, a careful teaching is produced, a teaching in which the teacher is called upon to look at the other in a certain way. Furthermore, a form of teaching in which the teacher is called upon to look at himself in a certain way. To support the thesis of careful teaching, we seek to examine how the meanings of teaching and care identified in the three works contribute to the constitution of this careful teaching. The thesis is an invitation to look at teaching linked to ways of being and living; a proposition for thinking about teaching as a way of life, which establishes a relationship with the teaching ethos and that, as this will provoke, thinking about teaching as a way of life or, as Foucault proposes, as an aesthetic of existence.

**Keywords:** Teaching. Careful Teaching. Teaching Ethos. Care. The care of the self. Academic pedagogical work.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a comme objectifs principaux: connaître et analyser les sens de pratique d'enseignement et de souci, identifiés dans trois oeuvres de littérature académique et pédagogique; et examiner les formes dont les sens identifiés et analysés dans les trois oeuvres de littérature pédagogique portent sur la constitution d'un mode d'être et d'agir de la pratique d'enseignement. Ces objectifs sont articulés à des mouvements qui ne peuvent pas être détachés de ce que le temps et son présent proposent à la pratique de l'enseignement, pour le souci et pour la formation. Dans ce sens, regarder au centre des sens évoqués dans les oeuvres analysées permet de mieux comprendre la façon dont nous sommes appelés à conduire nos façons d'être et d'agir pour exercer la pratique d'enseignement. Dans le cas de cette thèse, ont été analysées les oeuvres: O mestre ignorante – Jacques Rancière (2007), O mestre inventor – Walter Kohan (2014) et Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor – Jorge Larrosa (2018). Les documents sont pris dans leur condition de possibilité en tant que producteurs de sens dans la relation entre le sujet et la vérité. Dans la perspective de Jacques Le Goff (le document compris comme un monument, par lequel nous pouvons identifier des traces discursives qui ont besoin d'être assemblées et analysées). Basée sur la perspective post-structuraliste, la thèse s'approche des études développées par Michel Foucault sur le souci de soi, pour analyser les formes d'être et agir d'enseignant dans la relation entre le sujet et la vérité. Le souci de soi est compris comme un concept-outil pour l'exercice analytique qui rend possible problématiser les littératures académiques et pédagogiques qui nous incitent à penser aux formes d'agir enseignantes. La thèse soutenue est que dans les oeuvres pédagogiques-académiques il est produit une pratique d'enseignement soucieuse à laquelle l'enseignant est appelé à regarder l'autre d'une façon spécifique. Mais encore, une forme de pratique à laquelle l'enseignant est appelé à se regarder d'une façon spécifique, dans la relation des oeuvres académiques et pédagogiques analysées. Pour soutenir la thèse de la pratique d'enseignement soucieuse, nous cherchons à examiner de quelles formes les sens de pratique d'enseignement et de souci identifiés dans les trois oeuvres portent sur la constitution de cette pratique d'enseignement soucieuse. La thèse est une invitation à regarder la pratique d'enseignement liée aux façons d'être et de vivre; une proposition pour penser la pratique d'enseignement comme façon de vie, qui établit une relation avec l'ethos enseignant et que, comme cela va provoquer, penser la pratique d'enseignement comme une façon de vie ou, comme Foucault propose, comme une esthétique de l'existence.

**Mots-clés:** Pratique d'enseignement. Pratique d'enseignement soucieuse. Ethos enseignant. Souci. Souci de soi. Littérature académique et pédagogique.

## LISTA DE FIGURAS E DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Decalcomania (René Magrite, 1966) .....	17
Figura 2: Puddle. Poça. (Mauritz Cornelis Escher, 1952) .....	35
Figura 3: Nota sobre uma cena acesa ou os dez mil lápis .....	66
Figura 4: La Clairvoyance, (René Magritte) .....	96
Figura 5: Em cima e embaixo .....	106
Figura 6: Escrevendo a Carta .....	110
Figura 7: Capa do livro de uma literatura analisada .....	129
Figura 8: Capa do livro de uma literatura analisada .....	140
Figura 9: Cisnes .....	144
Figura 10: A criança excluída .....	153
Figura 11: Capa do livro de uma literatura analisada .....	155
Ilustração 01: Matriz de Docência Cuidadosa .....	179

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01: Lugares e não-lugares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre .....	37-38
Excerto 02: Pedagogia da vontade de aprendizagem: entre a pedagogia e a disciplina .	84-85
Excerto 03: É preciso aprender .....	132
Excerto 04: O segredo do mestre.....	133
Excerto 05: O Mito da Pedagogia .....	134
Excerto 06: É preciso falar da arte .....	135
Excerto 07: É preciso aprender a buscar nos livros .....	136
Excerto 08: Rodríguez .....	141
Excerto 09: Inventamos ou Erramos .....	142
Excerto 10: O professor [a professora .....	144
Excerto 11: A educação é para todos ou para ninguém.....	146
Excerto 12: Não ficar parado.....	146
Excerto 13: É preciso andar para ensinar.....	147
Excerto 14: O saber que ensina a viver .....	147
Excerto 15: Gerar o desejo de saber .....	148
Excerto 16: Docente poliglota .....	148-149
Excerto 17: Estudar e forma no estudo .....	149
Excerto 18: Inventar seus próprios métodos .....	149
Excerto 19: Inventamos ou Erramos .....	150-151
Excerto 20: Escrever a partir da Experiência .....	156
Excerto 21: Dar um tempo .....	157
Excerto 22: Ofício de Professor [professora] .....	158
Excerto 23: Ler novamente.....	159
Excerto 24: Práticas Docentes .....	159
Excerto 25: Artesanato .....	160
Excerto 26: Atenção ao Mundo .....	160
Excerto 27: Ponto de Vista do Ofício .....	163
Excerto 28: Exercício de Pensamento .....	164
Excerto 29: Impulso Humano .....	164
Excerto 30: Ser Professor [Professora] .....	165
Excerto 31: Signos .....	165
Excerto 32: A obra do artesão .....	166
Excerto 33: Conto .....	171

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição de teses e dissertações entre os anos de 2016-2018 .....	87
Tabela 02: Títulos das teses e dissertações entre os anos de 2016-2018 .....	87-89
Tabela 03: <i>Ethos</i> - teses e dissertações .....	92
Tabela 04: Distribuição de teses e dissertações entre os anos de 2016-2018 .....	95

## LISTA DE SIGLAS

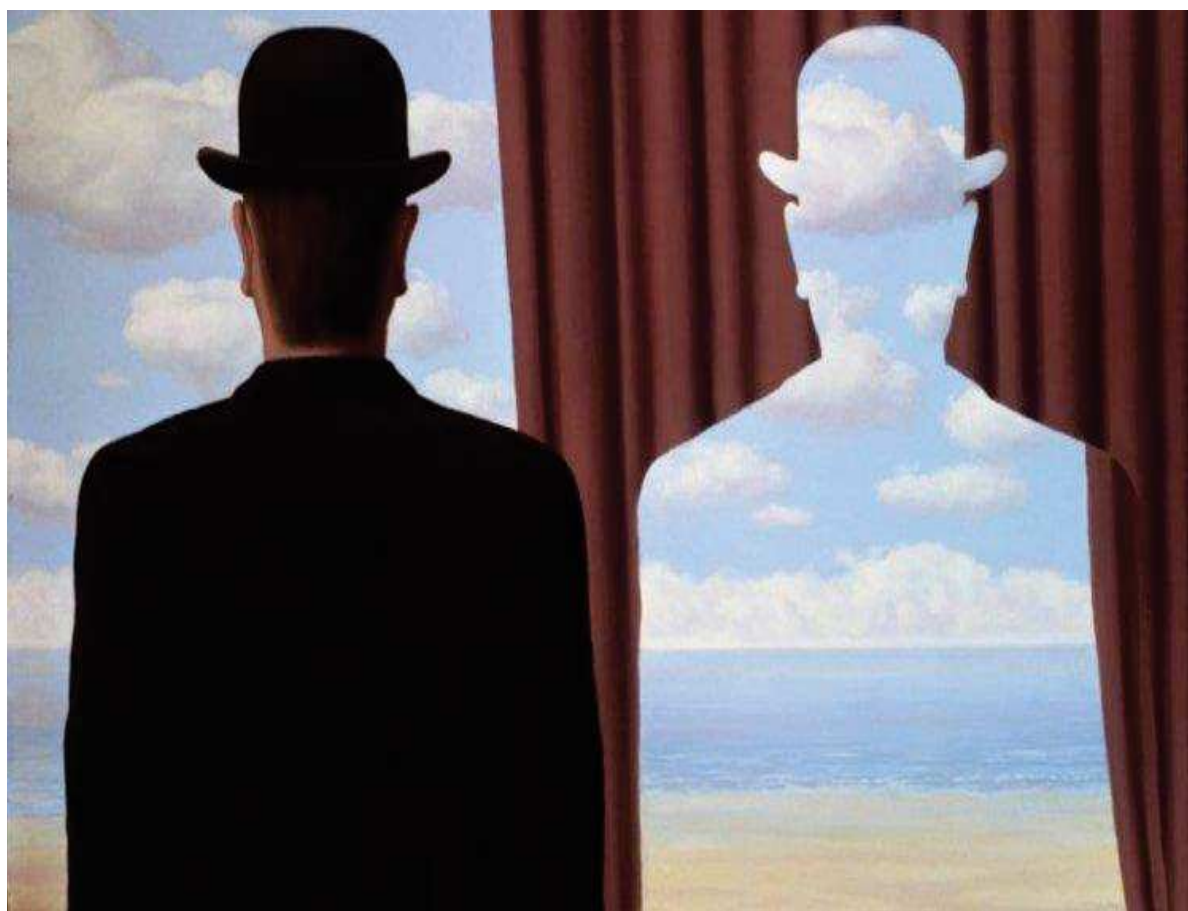
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão
GIPED	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
RDBU	Repositório Digital da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – PRELÚDIO DA DOCÊNCIA E DO CUIDADO</b> .....	18
1.1 A pergunta mobilizadora .....	26
1.2 Quanto à estrutura da tese .....	31
<b>CAPÍTULO II – FUNDAÇÕES APRIORÍSTICAS DO TEMA</b> .....	35
2.1 Docência: primeira aproximação .....	39
2.1.1 Entendendo a docência .....	43
2.1.2 A Docência e a produção de sentidos nas obras pedagógicas acadêmicas .....	48
2.2 A Experiência de si como cuidadoso .....	51
2.3 A “bildung” na formação humana .....	57
<b>CAPÍTULO III – ATRAVESSAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	67
3.1 O Cuidado de si .....	68
3.2 Ethos: sobre as questões teóricas .....	77
3.3 Docência, cuidado de si e <i>ethos</i> : o que mobiliza as pesquisas?.....	86
<b>CAPÍTULO IV: PASSOS METODOLÓGICOS</b> .....	97
<b>CAPÍTULO V: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SOBRE DOCÊNCIA E CUIDADO</b> .	111
5.1 As obras pedagógicas acadêmicas e a constituição docente .....	115
5.3 O mestre ignorante.....	127
5.3.1 Sobre o livro “O mestre ignorante” .....	128
5.3.2 Conceitos que o livro mobiliza.....	130
5.4 O mestre inventor.....	138
5.4.1 O que nos conta o livro “o mestre inventor” .....	138
5.4.2 Conceitos e modos de ser e agir do “mestre inventor”.....	141
5.4.3 Os desafios que o “mestre inventor” oferece para o presente .....	152
5.5 Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.....	154
5.5.1 Sobre o livro “esperando não se sabe o quê” .....	154
5.5.2 A docência presente na obra .....	166
5.6 O que infiro das três obras pedagógicas acadêmicas .....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	177
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181
<b>ANEXOS</b> .....	191

**Figura 1:** Decalcomania (René Magritte, 1966)



**Fonte:** <https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/decalcomania-1966>. Acesso em: 22 mar., 2020.

## CAPÍTULO I – PRELÚDIO DA DOCÊNCIA E DO CUIDADO

[...] este é um livro testemunho. Testemunho porque as ideias nele dispostas findam por se mesclar por completo com a existência de seu autor: um homem dobrado sobre si mesmo, guerreando contra aquilo que já não pensa, ou melhor, que pensa não mais pensar, mesmo sem ter o domínio exato daquilo que, com o passar do tempo, passou a pensar. (Julio AQUINO, 2014, p. 21).<sup>1</sup>

### **Docência do porvir**

Estou a me reinventar,  
exercitando a docência.  
Na atitude pedagógica,  
saio transformado.  
São feitura de apagamento  
do meu mesmo  
e da repetição  
que me acompanha  
na contingência do cuidado consigo e como outro.  
Uma decalcomania entrelaçada em experiência de si  
na docência do porvir. (MANDARINO, 2020)<sup>2</sup>.

O prelúdio da docência nesta tese tem por propósito provocar um exercício de pensamento que relacione as pesquisas em educação com um certo cuidado, um cuidado compreendido como um cultivo de si e que testemunha a transformação (de si) a partir de uma atitude pedagógica e de um modo de ser e agir.

Como prelúdio, está-se diante de uma aurora, e pode-se questionar a própria docência: o que é ser docente e o que a docência faz consigo mesmo e com o outro, sendo – no âmbito da presente pesquisa – compreendido como um sujeito docente que, ao ser convocado a ensinar, ensina e exercita o cuidado de si e dos outros. Afastar-se de discursos mais fáceis que capturam o pensamento e que nos constituíram/constituem com seus regimes de verdade, na Modernidade e na Contemporaneidade, seria como que reivindicar um “lado de fora” onde não existam relações de força que agem sobre nós. É necessário um movimento de pensar sobre

---

<sup>1</sup> Utilizo o nome dos autores e das autoras por extenso quando os/as pela primeira vez e faço neste documento a flexão de gênero ora no feminino, ora no masculino. Trata-se de um posicionamento teórico e político do grupo de pesquisa ao qual pertencço – GIPEDI, especialmente adotado pela professora Maria Cláudia Dal'Igna e por suas orientandas e seus orientandos, que desenvolvem pesquisas ancoradas nos estudos de gênero e feministas.

<sup>2</sup> Esses poemas fazem parte de uma coletânea de escritos não publicados que foram concebidos entre os anos 2010 e 2020. Desse modo, convenciono utilizar a datação de 2020 em razão de que foi neste ano que organizei esses poemas.

si mesmo e sobre aquilo que pensamos sobre si mesmos, e sobre o que fazemos sobre o pensamos sobre si mesmos, sabendo que não estamos sozinhos.

Nesta tese, assumo a docência como uma experiência articulada ao cuidado de si, tal como é apresentado e analisado pelo filósofo Michel Foucault para quem o modo de ser e agir, presente na Contemporaneidade, nos coloca diante da relação do sujeito com a verdade, com uma ética de si que é mobilizada em três obras pedagógicas acadêmicas.

Na imagem que abre este capítulo, criação de René Magritte, lembro que o pintor comentou que “a arte evoca o mistério sem o qual o mundo não existiria<sup>3</sup>”. Da mesma forma, podemos entender que a poesia, enquanto arte, oferece a possibilidade de olhar e de pensar aquilo que fazemos no mundo. O poema na epígrafe inscreve o exercício da docência como um cultivo de si. Se na obra de René Magritte a imagem “sai de si”, apresentando uma despersonalização do eu, para permitir o que não se vê na outra posição, ela nos oferece a oportunidade de fazermos uma decalcomania do cuidado de si a partir daquilo que cada imagem não mostra, mas provoca através da evocação de um modo de pensar o pensamento, as faltas, as incompletudes, de como se compõem e também que a princípio habitam um corpo. Assim como a composição das duas imagens, entre a primeira epígrafe e a segunda, comento que existe um espaço e um tempo de dois percursos que são distintos nos seus processos formativos, mas que se encontram, neste momento, em fragmentos de uma vida marcada pela docência e pelo cuidado de si.

Ao ler aquilo que é um parágrafo da introdução do livro de Júlio Aquino e o poema escrito em 2015, algumas perguntas já foram acompanhando-me e inquietando-me, pois percebia aproximações que me ajudariam a posicionar o tema da investigação. Mais ainda: que me auxiliariam a abandonar um tema inicial, apresentado no processo seletivo do doutorado cujo foco se voltava a problematizar a inclusão das pessoas com deficiência, para seguir um novo caminho, o que considero ter sido uma importante transição no meu processo formativo e também um exercício de cuidado (de si) enquanto pesquisador. Com os desafios que agora aproximavam-me, cada vez mais, sobre os sentidos do cuidado de si produzidos nas obras pedagógicas acadêmicas na direção de um olhar na direção da docência, percebo o quanto temos que aprender a conhecer o cuidado e a cuidar do nosso

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjcxNDgwMw/>. Acesso em: 22 jul., 2020.

conhecer para estarmos em constante inquietação com aquilo que a experiência, no sentido foucaultiano, nos ensina a estabelecer, por meio de uma relação consigo mesmo, a partir das nossas práticas constituintes.

Nesta transição, entre o devir-professor e devir-pesquisador e o porvir-professor e o porvir-pesquisador – nos seus modos de ser e agir inacabados –, entre os dois extremos, nesse meio, um movimento potente relacionado a um gênero literário afetou-me muito: o hábito de escrever poemas, ou como eu mesmo dizia, a atitude de compor poemas pedagógicos. Tratava-se de poemas que posicionavam um jeito de produzir efeitos na docência, numa intencionalidade pedagógica que tornavam possível uma discursividade e que, ao mesmo tempo, passaram a ser um exercício de cuidado de si e cuidado do outro.

Desde o ano de 2008<sup>4</sup>, sendo provocado com leituras de alguns educadores e por meio dessas me constituindo como sujeito docente, esta experiência de cuidar do outro aconteceu de um modo muito *sui generis*. Este exercício ocorreu em meio aos desafios pedagógicos que me capturaram e que em mim produziam efeitos, numa constituição de si mesmo a partir das ações cotidianas desenvolvidas na docência<sup>5</sup> de ensino superior com os estudantes de Educação Física, assim como em meu exercício docente numa escola pública no município de Porto Alegre.

Os modos de subjetivação destas práticas emergiam em decorrência de um compromisso ético comigo e com os alunos e alunas num espaço de domínio público que, na Modernidade, ficou conhecido como a sala de aula<sup>6</sup> e que, na obra de Inés DUSSEL e de Marcelo CARUSO (2003), recebeu um estudo genealógico. Do livro, permiti-me escrever um poema sobre a sala de aula, o qual apresento a seguir:

---

<sup>4</sup> Embora outras experiências pedagógicas tenham ocorrido, sido registradas, tanto no espaço escolar como acadêmico, escolho o corte temporal de 2008, pois, é a partir deste ano que começo a ficar inquietado, inspirado, excitado e desejoso por saber e descobrir outros modos para colocar as ações docentes em questão.

<sup>5</sup> Considero a escola e a universidade como espaços institucionalizados potentes, que nos oportunizam experiências dentro de um coletivo e que potencializam as individualidades.

<sup>6</sup> Geralmente, quando se fala em sala de aula, pensa-se naquele espaço quadriculado, entre paredes. Tomo aqui, como sala de aula, todos os espaços escolares em que as relações entre um professor e um aluno os posicionam enquanto o processo de ensino ocorre. A quadra, por exemplo, é entendida como um espaço de sala de aula, assim como o pátio, o campo, a rua etc.

A AULA não é só materialidade/ ela se transforma/ como num olhar do artista/ que toca no pensamento/ ruma o ensinamento. A aula está sendo/ ela se desloca, dobra/ aqui e acolá dentro de mim/ moldando um discurso./ A aula é o vento viajando/ se saio ao vento, tento e invento. (MANDARINO, 2020).

Ainda pensando na sala aula desse poema e no poema dessa aula, mas, voltando ao livro **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o *éthos* docente**, de Júlio Aquino, confesso que tive contato com essa obra somente no ano de 2016, quando ingressei no Doutorado em Educação. Qual não foi a minha surpresa, quando leio o autor comentando que se trata de um livro-testemunho? Durante a leitura da obra, algumas perguntas começavam a ser formuladas: Quais são as nossas experiências pedagógicas e de transformação de si consigo mesmo? O que esse livro me ensina? O que ele me mostra? Que sentidos produz em mim? Sua forma de pensar a educação ensina que existem momentos na nossa vida profissional que deixam vestígios e que se constituem como testemunhos (AQUINO, 2014), testemunhos que até então não faziam muito sentido, ou, então, não tinham me capturado no agir docente enquanto modos de subjetivação.

Para Michel Foucault (2006b, p. 10), nos modos subjetivação os indivíduos são conduzidos a se reconhecer como sujeitos de determinadas práticas, num campo de conhecimentos articulados em regras e coerções, sendo que a experiência está relacionada à “[...] formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos”, que compreendo serem sujeitos na/da docência. O que ele nos ensina e nos oferece com seus estudos é a possibilidade de pensarmos sobre as nossas próprias práticas pedagógicas e como algumas delas podem ser constituidoras de uma transformação ao incitarem uma relação conosco, ao mesmo tempo em que nos relacionamos com tais experiências e com os modos de como fazemos algo com elas.

Tendo feito estes posicionamentos iniciais para dizer de que lugar estabeleço a minha relação como a pesquisa, comento que a tese tem como objetivos: Primeiramente, compreender os sentidos de docência e de cuidado identificados em três obras acadêmicas pedagógicas: O Mestre Ignorante (Jacques Rancière); O Mestre Inventor (Walter Kohan); e, Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor (Jorge Larrosa); e, em segundo lugar, Examinar de que modos os

sentidos identificados e analisados nas três obras pedagógicas acadêmicas concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente.

Assim como na pintura, de René Magritte, afasto-me, para deixar aberto o espaço para posicionar o objetivo da tese num regime discursivo que permitiu a mim um modo de ser capturado pela própria tese. Apresento narrativas que testemunham, nos seus registros, algo que me inquietava e desacomodava e me posicionava no presente, e também os desafios decorrentes disso. O recorte que trago aqui, que chamarei de “fato do *a priori* docente”, é uma experiência produtora de sentidos, como tantas outras que se produzem nas ações docentes de professores e professoras<sup>7</sup> e que trouxe novos contornos ao meu modo de ser e agir. Produtora de sentidos, porque está constituída num regime de verdades, numa relação com o poder e em uma estética que faz coisas comigo e com minhas relações estabelecidas com a docência. Produtora de uma estética da existência que reverberam nas relações estabelecidas na docência, dos modos de ser agir do meu fazer docente.

Trata-se de um “fato do *a priori* docente” que, ao me convidar a pensar e estabelecer uma relação comigo mesmo, constituiu outro modo de ser e agir na docência. Situo esta tese, também, como uma narrativa autobiográfica a utilização de poemas<sup>8</sup> nas minhas aulas a partir do ano de 2010. Naquele ano, decidi fazer uma coisa que estava muito distante das práticas discursivas mais “tradicionais” da Educação Física escolar e me debruçar sobre um modo de se constituir professor a partir de estratégias de ensino até então utilizadas na minha prática pedagógica: decidi escrever poemas sobre o que acontecia no cotidiano escolar e entregá-los, na

---

<sup>7</sup> Entendo que no campo de Estudos de Gênero existem implicações teóricas e políticas quando é utilizada a flexão de gênero (masculino e feminino). Considero importante e partilho do uso da grafia o(os)/a(as) como uma marcação política e teórica, porém, isto pode gerar um exercício de policiamento da escrita que muitas vezes oferece uma outra fluência para a escrita e a leitura do texto. Com este esclarecimento, comento e para dar fluidez ao texto utilizarei temos como docentes, docência, alunos e alunas, professores e professoras, acadêmicos e acadêmicas quando for entendido a relevância da discussão presente.

<sup>8</sup> Neste trabalho, trato o poema como um gênero textual e que Moisés Massaud (2004, p. 354) esclarece como aquilo “[...] que se faz, criação, invenção, trabalho. [...]. Palavra semanticamente instável, vincula-se, pela etimologia e por natureza, à poesia. [...]. Assumida ortodoxamente, a conexão entre poema e poesia implicaria um juízo de valor, ainda que de primeiro grau: todo poema encerraria poesia, e vice-versa, sistematicamente a poesia ganharia forma de poema. Na verdade, a correlação apenas se observa como tendência, historicamente verificável, pois existem poemas sem poesia, e a poesia pode surgir no âmbito de um romance, de um conto, de uma novela, de uma crônica”.



semana posterior, a cada aluno e aluna numa escola que atende alunos em situação de rua<sup>9</sup>.

Escrevi, naquele ano, trinta e quatro poemas, e isso teve um efeito provocador ao meu modo de ser e de agir enquanto professor, pois, a cada semana, acontecia uma situação nova nas aulas que era seguida, também, de um novo poema. Era como se eu estivesse diante dos desafios pedagógicos nos quais me deparava semanalmente. Desta forma, passei a amarrar os fatos com um poema, ampliando um repertório em relação ao que tinha feito anteriormente. Seguidamente, me perguntava: como consegui fazer isto sem nunca ter me interessado por este gênero da literatura? Por que nunca me ocorreu utilizar esta estratégia pedagógica?

Sem a preocupação em estabelecer uma relação com a minha formação inicial na Educação Física, visto que esta prática não pertencia à sua especificidade e nem constava na grade curricular do curso, fazer isto me deixou muito inquieto durante um bom tempo e, a cada semana em que escrevia um poema, algo se passava em mim. Cada vez mais, sentia-me comprometido com a elaboração destes textos. Ninguém, além de mim, cobrava-me o poema que seria entregue para os alunos. Nisto, passei a incorporar esse gênero da literatura como uma estratégia de ensino nas minhas aulas de Educação Física, ao mesmo tempo que uma outra estética da docência passava a me constituir.

Ao refletir, poeticamente, sobre as minhas aulas, colocava-me a pensar, constantemente, sobre a minha prática pedagógica, sentindo-me mais afetado ainda com ela. Nisso, aconteceram práticas pedagógicas que produziram registros de si, que foram frutos desta relação entre o professor e os alunos<sup>10</sup>. Foi uma relação em que o professor convocou os alunos a fazerem algumas lições. Sobre a lição,

---

<sup>9</sup> Esta experiência já foi publicada na **Revista Kinesis** (UFSM), no ano de 2012.

<sup>10</sup> O título que escolhi neste capítulo, embora não trate de um tema central para o interesse da pesquisa, parte do princípio de que ser professor homem é uma constituição de identidade que só pode ser definida, pensada, optada, quando entendemos que carregamos, também, marcas identitárias femininas que nos constituem por discursos, sendo elas por negação, aceitação, interpelação, sendo, portanto, convocado a posicionar-se e tomar assumir uma posição acadêmica com os riscos que isto implica. Ao afastar-se de uma compreensão moderna que naturaliza e fixa as identidades de homem e de mulher, entendo que, ao estar atento aos debates sobre gênero, o termo professor(a) expressa melhor uma tensionalidade que o presente exige. O capítulo sendo nomeado de outra forma, como **O mestre e o aluno**, poderia passar essa ideia, mas evitaria um elemento de tensão necessário para o campo acadêmico. Por outro lado, essa forma de nomeá-lo também ajuda a posicionar as minhas análises como algo que não escapa dos meus interesses e daquilo que esteve presente durante a minha formação docente.



Larrosa (2004, p. 139) comenta que “[...] uma lição é uma leitura e, ao mesmo tempo, uma convocação à leitura”. E continua o autor, afirmando que “uma lição é a leitura e o comentário público de um texto cuja função é abrir o texto à leitura comum.”

Este é um exercício em que a escrita permite ao professor uma ação de ensinar e de aprender consigo mesmo e com os alunos. Larrosa (2004, p. 142) explica que “[...] na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa [...] o importante não é o que nós sabíamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar.”

Entendo assim, é possível pensar o movimento que adoto com os documentos neste diálogo que estabeleço entre a lição do professor e o escrito do aluno. Na época, não desenvolvi uma relação entre a constituição, em mim, com as obras pedagógicas acadêmicas que me convocavam a produzir uma ação pedagógica. Não olhava para as obras pedagógicas acadêmicas que estavam capturando-me para além dos conceitos, provocações, concepções teórico-metodológicas e ainda não percebia que os seus enunciados estavam carregados de um exercício de um cuidado de si, de um modo de ser e agir docente.

O que eu percebi, então, nesta ação pedagógica? Percebi o quanto estou sujeitado pela função-educador (CARVALHO, 2014), quando faço movimentos que estabelecem uma relação comigo mesmo e posicionam-me a todo instante neste lugar. Trata-se de um fato da memória da constituição da docência, que faz o cuidado de si e que dá mais sentido ao devir-professor deleuziano, ao mesmo tempo em que leva consigo o porvir-professor larrosiano. Ao trazer outra forma que desse mais sentido às aulas, fazia um exercício de prática de liberdade na constituição de um porvir professor. Esta é uma pista, que Michel Foucault (2014b, p. 217) menciona:

[...] o homem [a mulher] é um ser pensante, até em suas práticas mais mudas, e que o pensamento não é o que nos faz crer que pensamos nem admitir o que fazemos: mas o que nos faz problematizar até o que nós somos nós mesmos. O trabalho do pensamento não é denunciar o mal que habitaria secretamente em tudo o que existe, mas pressentir o perigo que ameaça em tudo o que é habitual e tornar problemático tudo o que é sólido.

O que o filósofo me permite refletir é que, no interior do poema, estão presentes o pensamento e a própria posição de sujeito educador, que passou a ser

mostrada, neste lugar, para os seus alunos e alunas. Foi este fato que surgiu como uma surpresa quando inseri um gênero da literatura numa aula de Educação Física. Este acontecimento é algo que me constitui e que vem deslindar a ação pedagógica, colocando-me diante dos modos de ser e de agir como professor. O que o fato mostra é uma situação que qualquer um de nós já pode ter vivenciado e/ou está vivenciando no seu cotidiano. Na escola é que este exercício docente passa a nos constituir e a nos inscrever numa determinada posição, mas posso dizer que com ele foi possível entender melhor a carga ética que me acompanhava.

Pensar na minha prática pedagógica, na Educação Física escolar, me remete à matriz da experiência (OLIVEIRA, 2015), experiência para reconhecer-se enquanto sujeito (FOUCAULT, 2006b), experiência de si consigo mesmo, com a moral e com a ética da própria constituição do devir-professor (DELEUZE, p. 2011)<sup>11</sup>, em que as contingências presentes na experiência de si consigo mesmo aproximam-se daquilo que vou priorizar nas obras pedagógicas acadêmicas, ou seja: a docência e o cuidado.

Outro aspecto que percebi é o fato de que o poema, assim como qualquer outra estratégia de ensino, carrega a potência de dar mais sentido às aulas. Enquanto estratégia pedagógica, o poema produz um movimento de ser professor que, mais do que afetar os alunos, afeta a mim mesmo no exercício pedagógico de me colocar diante do meu devir de educar o outro e do porvir<sup>12</sup> que me mostra que

---

<sup>11</sup> No Vocabulário de Deleuze, François Zourabichvili (2004, p. 24-26) destaca que, para o filósofo, devir é “[...] nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta ‘o que você devém?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.” Entre os tipos de devires, o critério de seleção não pode ser senão um fim imanente: em que medida o devir, em cada caso, se quer a si mesmo? Devires-criança e devires-mulher parecem, assim, levar a mais longe do que os devires-animais, pois tendem para um terceiro grau onde o termo devir não é nem mesmo atribuível, para uma “assignificância” que não se presta mais ao menor reconhecimento ou à menor interpretação, e onde as perguntas “o que se passa?”, “como vai isso?” assumem uma ascendência definitiva sobre “o que isso quer dizer?”: não a renúncia ao sentido, mas, ao contrário, sua produtividade, numa recusa da confusão sentido-significação e da distribuição sedentária das propriedades.

<sup>12</sup> Para pensar sobre as transformações que a docência me provocou e provoca a sair diferente de como se entrou numa prática de liberdade, sigo a compreensão de Jorge Larrosa (2004, p. 117), no livro **Nietzsche e Educação**, em que o porvir, como uma “[...] possibilidade de um salto que não está regrado para o futuro guia, nem pela futuro promessa, nem pelo futuro ideal, nem pelo futuro consumação, nem pelo futuro realização [...]”. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidade de vida.”

nem tudo já está dado, acabado, nem previsto, se entendermos estar diante de uma transformação do cuidado consigo e com o outro.

Foi a partir dos poemas que posso dizer que houve um tipo de encontro diferente do que estava tendo até então com a experiência entre escola e Universidade. Os poemas começaram a encharcar as práticas pedagógicas que me aconteciam. Em ambos os campos do exercício da docência (Educação Básica e ensino superior), muitos escritos passaram a fazer parte do cotidiano docente. Os poemas que foram e são escritos testemunham a ligação entre espaços de trabalho que apresentam particularidades distintas no seu interior, mas que, no entanto, não deixam de constituir modos de ser e agir docente. Olhar e ler os poemas é perceber que as palavras que estão ali, da vida são vivas, somente, porque estiveram em cena sujeitos posicionados como professor e alunos. A criação de poemas pedagógicos era algo que, até então, não tinha me capturado e que nem me fazia sentir convidado a utilizar no componente curricular da Educação Física.

Porém, entendo que na minha forma de lidar com os desafios pedagógicos, sou provocado a me pensar e as racionalidades do tempo presente que me permitem colocar em questão aquilo que nos constitui como sujeitos em docência. Neste sentido, o registro que ficou na memória, juntamente com os desafios pedagógicos que me aproximaram de outros modos de ser e agir docente, foram importantes. Também, foi importante entender o presente, como ele me coloca diante do cuidado de si, e como ele aparece no exercício professoral. No momento em que o cuidado de si se dá a mostrar a nossa transformação durante o exercício da docência, inventa-se novas possibilidades de ser e tornar-se professor.

Os antecedentes da tese estão ancorados em trajetórias que têm me incitado, que têm me tensionado, que têm me colocado em questão num lugar de estética da professoralidade. (PEREIRA, 2016). Em última instância, entendo que, ao ser constituído por diferentes enunciados de discursos, de dispositivos de poder, também está presente uma experiência de cuidado de si, um cuidado que aprende a cuidar de si como professor, para fazer deste cuidado, um cuidado dos outros.

### 1.1 A pergunta mobilizadora

Estarmos no mundo e sermos interpelados, no exercício da docência, por diferentes obras pedagógicas e acadêmicas que são endereçadas e interessadas,

provoca uma condução para pensarmos sobre nós mesmos quando desenvolvemos ações pedagógicas que produzem efeitos sobre aquilo que somos e sobre aquilo que fazemos com as experiências que nos atravessam.

Quando olhamos para os modos de constituir-se professor e professora a partir de uma formação para/com o outro, não podemos deixar de perceber que esta constituição sofreu transformações no decorrer do tempo. Isto pode ser percebido a partir de diferentes obras pedagógicas e acadêmicas direcionadas a docentes no tempo presente. Desta maneira, algumas perguntas podem ser elaboradas, com o objetivo de construir uma problematização a partir do tema da pesquisa: Qual é o lugar que o professor [a professora] ocupa nas obras pedagógicas acadêmicas que servem como enfrentamentos para os desafios do presente? De que forma as obras concorrem para a constituição de uma docência e de um cuidado (de si e dos outros) na Contemporaneidade?; e, Como que as obras pedagógicas acadêmicas produzem certos modos de ser e agir docentes?<sup>13</sup>

Essas perguntas seguem transições que acompanham movimentos que não podem ser descolados daquilo que o tempo e o seu presente propõem para a docência, o cuidado e a formação. Neste sentido, é importante compreender que, durante o nosso contínuo processo de sermos professores e professoras, elegemos algumas obras pedagógicas e acadêmicas que, na sua produção de sentidos, concorrem com um exercício de cuidado de si no qual estes três eixos: saber, poder e ética. Olhar por dentro dos sentidos evocados nestas obras permite entender melhor como somos convocados a conduzir os nossos modos de ser e agir para exercitarmos a docência.

Tomando aqui a questão da docência, me questiono: Que sentidos de docência e de cuidado podem ser identificados em três obras de obras pedagógicas acadêmicas (O Mestre Ignorante; O Mestre Inventor; e, Esperando não se sabe o que: sobre o ofício de professor) ?; e, De que modos os sentidos identificados nas três obras pedagógicas acadêmicas concorrem para a constituição de uma docência e cuidado?

---

<sup>13</sup> Essas são perguntas mobilizadoras da tese e que permitiram construir o problema de pesquisa e as análises. Elas também estão intrinsecamente relacionadas com as perguntas de pesquisa que serão apresentadas a seguir no corpo do texto.

Com estas perguntas, a investigação aproxima-se da ética presente nos modos de ser e de agir, no processo de constituição de si. Sendo assim, as perguntas seguem transições que acompanham movimentos que não podem ser descoladas daquilo que o tempo e o seu presente trazem na ética do cuidado de si ao olhar para a docência. Entendo ser importante compreender que, durante o nosso contínuo processo de sermos professores e professoras, elegemos algumas obras pedagógicas acadêmicas que, na sua produção de sentidos, concorrem com um exercício de cuidado de si, no qual estes três eixos estão presentes. Olhar por dentro dos sentidos evocados nestas obras permite entender melhor como somos convocados ao cuidado dos nossos modos de ser e agir para exercitarmos a ação docente. Assim, a forma como os conhecimentos que colocamos em questão retornam para nós professores nos exige um cuidado de si, que em muitas obras pedagógicas parece concorrer com estes modos de ser e agir.

No caso desta tese, as práticas docentes no ensino superior, provocaram-me a pensar sobre como algumas obras pedagógicas acadêmicas que concorrem com uma docência e um cuidado conduzem a relação consigo mesmo e com o outro. A partir deste caminho, que pretendo trilhar durante esta tese, a pergunta que formulo é: **Como os sentidos da docência e do cuidado identificados e analisados nas três obras acadêmica pedagógicas concorrem para a constituição de um modo de ser e agir docente?**

Com esta pergunta, a pesquisa aproxima-se das éticas presentes nos modos de ser e de agir da constituição de si que, nas obras pedagógicas acadêmicas, concorrem com uma docência olhando o cuidado como condução das condutas. Ao olhar para a docência enquanto uma condução, esta mesma docência e este mesmo cuidado implicam um modo de constituição docente, um modo de exercer a docência. A partir destes modos de se exercer a docência, percebe-se que existe uma condução de si para ensinar a condução dos outros, porque o professor é aquele que vai aprender a conduzir a si próprio e também a conduzir os outros. Este é o desafio que está posto para o professor, que vai aprendendo a conduzir a si próprio para conduzir os outros.

A tese que defendo é a de que, nas obras pedagógicas acadêmicas, produzem-se uma docência e um cuidado em que o professor é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, em que o professor é convocado a

olhar para si de determinada forma, na relação com as obras pedagógicas acadêmicas analisadas.

Neste sentido, esclareço que o exercício aqui é o de procurar os sentidos que estão presentes em cada uma das obras pedagógicas acadêmicas e como elas concorrem para a produção de uma docência e de um cuidado. Cabe destacar que a docência que está sendo colocada em análise permite se faça um olhar a partir de um exercício de cuidado de si que ela carrega. Posto isto, penso também que estou criando certas condições de possibilidade para que elas sejam identificadas e analisadas. Existe aqui uma maneira de produzir uma subjetividade e de poder construir a história de uma subjetividade num processo em que as obras fazem alguma coisa com os nossos modos de ser e de agir e que também fazem alguma coisa com os modos de ser e agir dos outros no momento em que pretendem fazer alguma coisa conosco. Quando a pergunta da pesquisa refere-se aos sentidos da docência e do cuidado, por sentido, entende-se aqui, no texto, aquilo que expressa uma ética e um modo de ser e agir que permite entendermos as posições em que a docência e o cuidado estão postos, assim como as verdades que carregam e de que forma essas verdades tornam (im)possível um sujeito que está implicado com a enunciação e se afeta por ela, possam concorrer um cuidado e uma docência ali presentes.

Esta tese é um convite para olharmos a docência concorrendo e vinculando-se aos modos de ser e de viver como modo de vida que estabelece uma relação com o *ethos* docente, sendo também um convite para que verifiquemos como isto vai provocar o pensar a docência como um modo de vida, como uma experiência de si consigo mesmo, ou como diria Foucault (2006b), como uma estética da existência.

Trata-se, ainda, de uma docência que encontra no campo acadêmico um vínculo institucional com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Esta tese está ancorada no projeto de pesquisa<sup>14</sup> da professora orientadora Maria Cláudia Dal'Igna, que “[...] problematiza saberes, conhecimentos e pedagogias, mobilizados e produzidos nas áreas de Educação, Formação de Professores e Pedagogia, compreendendo-os como

---

<sup>14</sup> Projeto de Pesquisa da chamada CNPQ número 12/2017 (Bolsa de Produtividade em Pesquisa – Categoria 2). Título: **A produção de sentidos sobre o afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva do gênero** (DAL'I.GNA, 2017).

instâncias de produção de identidades profissionais docentes.” (DAL’IGNA, 2017, p. 6). A tese também encontra uma aproximação com as pesquisas de Renata Scherer (2019) – “Desfeminização do Magistério: uma análise da literatura pedagógica da segunda metade do século XX” –, de Éderson da Cruz (2019) – “Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto” –, e de Miriã Zimmermann da Silva (2019) – “Amor e profissionalidade: uma análise da docência brasileira”. Essas quatro pesquisas somam forças para investigar os significados atribuídos às expressões “afeto”, “amor” e “cuidado” nas obras pedagógicas e acadêmicas recomendadas para a formação inicial de docentes, no cinema e na literatura pedagógica produzida na segunda metade do século XX, entre outros documentos e artefatos.

O movimento que deu corpo a esta tese aconteceu pelo atravessamento de diferentes estratégias de ensino desenvolvidas com estudantes de graduação, do curso de Licenciatura em Educação Física, que passavam por estratégias de uma experiência em que o cuidado de si, da sua formação inicial, fazia-se presente na disciplina de Estratégias de Ensino e Inclusão<sup>15</sup>. Era um cuidado que estabelecia uma relação com os conhecimentos que transitavam em relação à diferença e à inclusão escolar e que permitiram aos estudantes escreverem relatos de si a partir de poemas, ensaios e cartas<sup>16</sup>. Naquele momento, a proposta permitia duas direções: na primeira delas, olhar para os documentos escritos e, a partir dali, tomá-los como material empírico da pesquisa e seguir o projeto inicial, que apresentei para ingressar no doutorado; e, em outra direção, problematizar a constituição da docência e o cuidado de si para cuidar dos outros de forma a colocar a docência e o cuidado como elementos constituintes dos modos de ser e de agir. Neste sentido, optei por trazer para o debate um material empírico presente nas obras pedagógicas e acadêmicas, que de alguma maneira o professor a pensar sobre si, para que ele faça um investimento no outro.

Neste processo de amadurecimento, ampliação e transformação em meu movimento formativo, por meio de atividades de orientação e de escuta das

---

<sup>15</sup> Atividade acadêmica do Curso de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física da Universidade. Nela, a inclusão escolar aparece como o processo que anima a compreender as posições de docente que se atravessam nas práticas pedagógicas com os estudantes de Educação Física.

<sup>16</sup> Já foram publicados alguns trabalhos a partir dessas produções.



contribuições dos colegas do grupo de orientação, tomei a direção para a segunda proposta. A partir desta fase, foram escolhidas três obras acadêmicas para se debruçar nesta pesquisa: **O Mestre Ignorante** (RANCIÉRE, 2007), **O Mestre inventor** (KOHAN, 2014) e **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor** (LARROSA, 2018). Emergiu, daí em diante, a necessidade de fazer-se uma ética do governo de si e dos outros em que estão envolvidos professores e alunos.

## 1.2 Quanto à estrutura da tese

Tendo apresentado o tema, os objetivos e o problema, destaco que a docência e o cuidado de si serão conceitos centrais para este estudo. Na continuidade, anunciarei a tese da docência e cuidado que pretendo defender. O texto, para além deste capítulo introdutório e das considerações finais, está organizado em quatro capítulos.

No capítulo 2, que trata das fundações apriorísticas do tema, estabeleço uma relação muito próxima entre alguns processos formativos em que docência e cuidado estavam me constituindo como professor, que considere estarem entre devir e porvir professor. Nesta parte, apresento uma narrativa autobiográfica sobre algumas experiências pedagógicas que estabelecem uma relação mais direta com o tema da tese. Em outras, palavras, procuro mostrar que entre o objeto de pesquisa e o pesquisador existem muitas proximidades e também (des)continuidades numa produção entre o sujeito e o saber, que estabelecem uma relação consigo mesmo naquilo que o constitui e nas formas como produz verdades sobre o exercício da docência e, também, os efeitos de verdade sobre como estabelecer uma prática ética e moral que se constitui a partir de uma docência e de um cuidado de si e do outro. As narrativas autobiográficas voltam-se ao ambiente escolar e acadêmico. O capítulo também apresenta outras duas partes, que estão relacionadas às fundações apriorísticas: uma delas trata do cuidado de si, e a outra, disserta sobre a “*bildung*” - a formação cultural – a partir das perspectivas relacionais que a tese estabelece.

No capítulo 3, faço uma imersão nos atravessamentos teóricos que acompanham a pesquisa, dividindo-a em três partes: na primeira, o cuidado de si; na segunda, o *ethos* e as questões teóricas; e, na terceira, os estudos que mobilizam a



docência, o cuidado de si e o *ethos*. Em relação ao cuidado de si, faço um investimento através dos estudos que Michel Foucault desenvolveu sobre os filósofos do período histórico que vai da Antiguidade greco-romana até a era cristã, para olhar o cuidado de si no presente a partir das suas ressonâncias com o passado. Ao olhar tanto para a docência, quanto para o cuidado de si, apresento as pistas para identificar o aparecimento de uma docência que vai transformando-se enquanto um modo de subjetivação ética e moral na constituição de um sujeito que cuida de si para cuidar dos outros, que cuida de si para ensinar os outros a aprenderem a cuidar de si mesmos.

Sobre a docência, ainda neste capítulo, mostro como ela passou a ser olhada como um elemento formativo que deve dar uma atenção à figura do professor como um sujeito situado num devir e num porvir docente. Aproveito esta parte para apresentar as grades de inteligibilidade que posicionam a docência na Contemporaneidade. Na sequência, apresento em uma primeira seção a revisão teórica do cuidado de si e da docência e, na segunda, a produção acadêmica que trata da docência, cuidado de si e ética, discorrendo sobre as pesquisas desenvolvidas nos campos acadêmicos em que operam com o conceito de cuidado de si como elemento central, ou em que o cuidado de si aparece como um suporte para a pesquisa desenvolvida. Num segundo momento, faço uma incursão na direção dos estudos acadêmicos que tiveram como tema o cuidado de si e a docência.

No capítulo 4, apresento o caminho investigativo que foi escolhido para posicionar o tema, os objetivos e o problema de pesquisa forjado dentro das escolhas teórico-metodológicas que fiz, além de como pretendo operar com o cuidado de si a partir da arqueogenealogia. Mostro, também, que se trata de uma pesquisa documental que toma o documento enquanto monumento. Apresento a proposta de três obras e uma literatura pedagógica como material empírico principal, que são, conforme já mencionado anteriormente: **O mestre ignorante**; **O mestre inventor**; e **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**.

No capítulo 5, apresento as obras analisadas. Após esta apresentação, inicio o exercício analítico para mostrar a potencialidade que os documentos oferecem para explorar o tema do cuidado de si e dos outros. Neste capítulo, do ensaio analítico, tenho como propósito mostrar as potencialidades que as três obras carregam e que podem ser problematizadas. O capítulo está dividido em três seções: Na primeira,

desenvolvo o exercício analítico do livro “O Mestre Ignorante”; na segunda, dedico-me à obra “O Mestre Ignorante”; por terceiro, segue a analítica da obra “Esperando não se sabe o quê; e, para encerrar, desenvolvo o eixo referente à docência e ao cuidado.

No capítulo 6, encaminho as considerações finais da pesquisa, comentando sobre os desdobramentos possíveis a partir dos objetivos alcançados, a resposta para as questões levantadas e apresento um destaque especial para apresentar a tese da tese. Abordo, também, um diagrama que apresenta a matriz de docência que foi criada a partir do exercício analítico realizado na pesquisa.

**Figura 2:** Puddle. Poça. (Mauritz Cornelis Escher, 1952)



**Fonte:** <https://br.pinterest.com/pin/90986854950480297/>. Acesso em 29 jul., 2020.

## CAPÍTULO II – FUNDAÇÕES APRIORÍSTICAS DO TEMA

PARA AS IDEIAS que já não se guardam,  
para as palavras que se abrem num pergaminho,  
lanço escritas no caderno de artesanaria  
o olhar da letra gótica, em desenho no papel  
produz sentidos na ação do corpo em docência.  
Escrevo, e as letras reverberam com pensares do cuidado,  
estou tempo, fragmento do vivido,  
capturado no presente,  
caminho discursos constituídos  
flanando em horizontes descontínuos  
transito palavras, poesias, aforismos, reflexões, problematizações,  
teses, crenças e outras travessias que não me traduzem.  
Papeis acumulando caminhos de experiências,  
cada escrita cuidou um pouco de mim  
cada experiência mudou e transformou um pouco  
aprendeu e me cuidou no cuidado com (do) outro,  
escrevendo ideias que cuidam de si e se devolvem ao mundo.  
(MANDARINO, 2020).

A docência e o cuidado, juntamente com os registros históricos desta pesquisa, não estão fora daquilo que o presente nos constitui. Embora sejam apresentadas algumas fundamentações apriorísticas da constituição dos modos de um modo de ser e agir docente, o movimento que faço, neste capítulo, é o de posicionar algumas experiências sobre a docência. Experiências que assumem um contorno de colocar para dentro do repertório modos de subjetivação que fazem com que o professor e a professora se incluam no exercício de cuidar de si para cuidar do outro. Nesta ética do cuidado, produz-se uma docência; por isto, não descolo o estudo apresentado daquilo que nos forma enquanto docentes. É por este modo de estar no mundo em que o caminhar, o deslocar-se, o viajar, o estar em transito para exercer a docência, deixam pegadas no chão, e que às vezes olhamos o céu pelo espelho das poças d'água que chamam a nossa atenção para o caminho que está por vir, tal como na obra de Maurits Cornelis Escher que abre este capítulo.

Após um período de mais de 16 anos desde a defesa da minha dissertação, entre os interstícios compreendidos ao longo dos anos de 2000<sup>1</sup> e 2016 (ano em que inicio os estudos no doutorado), muitas coisas aconteceram e preencheram este

---

<sup>1</sup> No ano de 2000, apresentei a minha dissertação de Mestrado, que teve como título **Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental: estudo de casos no recreio escolar.**

espaço, que tem sido ocupado com aquilo que a vida acadêmica universitária nos permite vivenciar, bem como o exercício docente de professor em escolas públicas municipais de Porto Alegre. Posso dizer, com isso, que experiências formativas presentes no campo da Educação Física escolar<sup>2</sup> e universitária envolveram condições de possibilidade para que, no momento oportuno, o exercício de escrever poemas com intuito pedagógico tornasse a composição do meu processo formativo uma ação que hoje posiciono num cuidado de si e dos outros. O que escrevo nesta tese é uma forma de devolver ao mundo acadêmico aquilo que tem atravessado e constituído a minha trajetória docente.

O poema que abre este capítulo já anuncia isto e é fruto de um movimento que iniciou no ano de 2010. Neste trabalho, os poemas ocuparão o lugar de entrada em cada capítulo, como um modo de colocar-me em captura com aquilo que me constitui e que, de algum modo, produz efeitos na minha formação. Mas, no momento em que escrevo esta tese, já se foram trinta e um anos da minha formação inicial na Licenciatura em Educação Física. Apesar disso, ainda estão presentes na minha memória as primeiras experiências docentes que vivenciei na educação infantil. Naquele fragmento de início de carreira docente, eu ainda não encontrava as lentes corretas para os desdobramentos sobre o meu devir-professor. Entendo, sim, que forma experiências docentes potentes, que produziram desdobramentos que ainda hoje me acompanham em duas escolas públicas.

Porém, os testemunhos que comecei a fazer, da minha prática pedagógica, aconteceram dez anos após a minha formação inicial, quando eu já estava trabalhando em duas escolas especiais e havia publicado três artigos (MANDARINO; CAMARGO NETTO, 1999; MANDARINO, 2001; MANDARINO, 1998). Durante este período, iniciei uma nova etapa do meu processo formativo com o mestrado em Ciências do Movimento Humano, no ano de 1998<sup>3</sup>. Posteriormente, numa escola com alunos em situação de rua, outros dois textos foram publicados, trazendo o cotidiano das práticas pedagógicas e um desdobramento reflexivo que comentarei mais adiante (MANDARINO, 2004; MANDARINO, 2012). Posteriormente,

---

<sup>2</sup> Cabe lembrar que o meu processo formativo inicia no ano de 1985, quando ingresso no curso de Educação Física na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup> No ano de 2000, concluí o mestrado com a dissertação que teve como título, **Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no Ensino Fundamental: estudo de caso no recreio escolar** (ESEF/UFRGS).

retornei para a escola de ensino fundamental e o diálogo acadêmico se manteve com outros dois textos (MANDARINO, 2012; MANDARINO, 2014). No mesmo período (2002), também comecei as minhas atividades docentes na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com o mestrado já concluído. Novamente, outros dois artigos (MANDARINO, 2005) trazendo experiências que tinham ocorrido em sala de aula são produzidos.

Juntamente com o exercício acadêmico, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com as disciplinas do curso de Educação Física (Estratégias de Ensino e Inclusão e Estágio Supervisionado na Educação Infantil) e Pedagogia (Corpo e Currículo), coordenadas ao subprojeto da Educação Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), existe, um professor formador inquieto com os desafios do cotidiano escolar. Uma inquietude que, ao trazer posicionamentos que movimentam os modos como deve-se propor as práticas pedagógicas na Educação Física escolar e o entendimento de como construir uma escola pública de qualidade, encontra nos cotidianos da escola e da universidade microfísicas do poder que convocam à resistência e tensionamento. O excerto que apresento a seguir, diz respeito a uma carta entregue para alguns colegas e lida durante a reunião semanal da escola.

**Excerto 01:** Lugares e não-lugares da Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (Contribuição para o Projeto da Escola).

---

Este texto surge como uma forma de continuar a construção do Projeto da Escola e da Educação Física e Oficina de Esportes. É datado e localizado no primeiro semestre de 2006, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA). Começo a minha exposição lembrando que Michel Foucault nos mostrou que uma relação de poder é uma ação sobre outras ações. Juntamente a esta relação de poder, encontramos também a resistência em relação a estas ações. Neste sentido estamos, a todo instante, sendo sujeitos e sujeitados por relações de poder que aparecem em determinados lugares, surgem em outros, se fortalecem, se dissipam, são desconstruídas, enfim, estão aqui e em todo o lugar. Se existem relações de poder, e se elas estão em todo lugar, na EPA isto também ocorre. Mas por que estou trazendo este tema para o debate? Porque, em primeiro lugar, percebo que está se configurando na instituição a construção de um lócus que está diretamente ligado ao mundo do trabalho e que estabelece uma relação de poder que desloca os outros momentos de formação, nos quais os/as alunos/as também são envolvidos, para o que estou chamando de não-lugar (o desencaixe, o estranho). Diante disso, faz-se necessário refletir sobre este momento da EPA. Considero isso extremamente relevante, pois é pertinente e necessário, para a construção do Projeto da Escola, que isto ocorra. Por segundo, porque estou situado (ou me sinto situado, ou estão me situando) justamente no não-lugar. Quando digo que estou situado, refiro-me à Educação Física (EF) e à Oficina de Esportes. O foco desta questão surge porque se percebe em algumas falas presentes na escola, que o lugar da EF e da OE não se articulam com a proposta da EPA. Nesta linha de descontinuidade, ora empurram para o discurso da saúde, ora para exemplos de outras realidades escolares em que a EF está presente, ou então, atentam para a dualidade corpo e mente. Nestas duas últimas, talvez seja possível encontrar argumentos um tanto arcaicos. A seguir, vou fazer alguns comentários sobre cada um deles. Para a OMS, o conceito de saúde está ligado à



ausência de doença, justamente aquilo que está mais próximo dos/as nossos/as alunos/as. Em relação às realidades da EF em outras escolas, entendo que cada instituição deve construir os seus projetos de escola. Quem apontou esta questão no momento em que estava naquela escola fez o que para modificar aquilo que não concordava? Tentou resolver naquele momento o que percebeu ou deixou guardado? Considero isto deslocado para o debate atual. Porém, se há o interesse de construir junto a EF e OE da EPA colocamo-nos à disposição nesta caminhada. Sobre a dualidade corpo e mente me nego a fazer este debate, pois seria o mesmo que legitimar uma separação entre ambos. Repito, isto é arcaico. Neste sentido, considero problemático construir um projeto de escola no momento em que a EF e a OE não são vistas como uma parte igual, mas como um suporte, uma compensação, um passatempo, um desencanaixe, ou seja como um não-lugar, uma falta, que só trabalha com um único desporto, que não trabalha com outros elementos corporais etc. A minha preocupação está em perceber o estabelecimento de um lugar hegemônico (para não dizer uno) sobre o que é mais importante na formação dos/as nossos/as alunos/as. Quanto mais este lugar hegemônico se enraíza, e utiliza o seu discurso de projeto de vida, mais é possível perceber que a EF e a OE estão neste não-lugar. O que hoje é concreto na EPA, é a produção (de papel por exemplo) e, quanto mais se valoriza este lugar para dizer de um projeto que traga perspectivas para os/as nosso/as alunos/as, mais distantes eu vejo a EF e a OE, pela própria natureza que elas possuem, como a busca de viver emoções que somente o desporto permite, tanto como praticantes como observadores. Mas isto não é algo concreto que é entendido como sendo diretamente ligado ao Projeto da Escola. Para encaminhar o final deste texto, trago mais temas a serem refletidos. As coisas se repetem aqui na escola, o gol-a-gol, a matada, futsal, 21 de basquete. Agora, a matada de handebol, o papel, a alfabetização, o projeto de vida, o sono, a proteção, a escuta, a fala dos alunos/as etc. Isto é um problema ou uma via para aproximarmos os/as alunos/as da instituição? Quem aproxima mais? Será que é isto que importa? Quem faz mais? É necessário encontrar estas respostas? Já comentei outras vezes na escola e vou dizer novamente. Todas as nossas intervenções procuram trazer uma falta nos/as alunos/as, mostrar-lhes o quanto se afastam da normalidade, o quanto a sua individualidade afeta a sociedade. Fazemos práticas disciplinares a todo instante, desde se organizar para produzir folhas de papel reciclado, sentar nas cadeiras para escrever, fazer o aquecimento, aceitar as regras, julgar, avaliar, comparar etc. Talvez alguns o façam com mais eficiência e consigam disciplinar melhor os/as alunos/as (controlá-los melhor na relação de troca ou interesse que se estabelece). Quem sabe estes sejam bons argumentos para construir o não-lugar dos outros, que é diferente para cada uma das aprendizagens que ocorrem em distintos momentos na EPA. Encerro, por aqui esperando o retorno sobre o que expressei a partir do meu lugar. Fico à disposição para debater os olhares e leituras que fiz nestas linhas em que também estão presentes as relações de poder

---

**Fonte:** Arquivo guardado pelo autor. (2006).

O registro da memória que a carta carrega está relacionado com uma maneira de como encontrei, naquele momento, para trazer ao debate a disciplina da Educação Física enquanto uma possibilidade para oferecer um projeto voltado ao lazer, já que a escola estava construindo um projeto de vida voltada para o trabalho e conferindo à disciplina da Educação Física num não-lugar, um espaço vazio, com menos sentido do que vinha sendo construído. Mas o intuito aqui, ao apresentar essa carta, tem o propósito de mostrar um pouco o movimento que, também, anima a vida, do pesquisador, como um modo ser e de agir que o potencializa. Agora, de uma forma geral, o professor/pesquisador não está falando de uma docência, mas sem o exercício da docência, ele não encontrar um lastro de ancoragem para ser elaborado. Os desdobramentos, geraram, no mínimo, um entendimento de que não

se tratava de uma disciplina a ser pensada forma de um projeto de trabalho. Se existia um projeto de trabalho, era importante, também, marcar um projeto de vida.

Retomando a epígrafe, acredito que estava, ali, procurando outras formas de pensar, porém, sem ter o domínio do que me afetava, do que me interpelava, enfim, do que me constituía como professor. Os lugares, cheiros, tempos e espaços são distintos em cada um. Iniciar, neste capítulo, pensando sobre o que não foi escrito, o que não foi dito nas primeiras experiências ou que começaram a ser contados mais tarde é um percurso que segue tantas outras vidas de professores(as) que tornam possível trazer o tema da docência para o campo investigativo.

Feita esta breve entrada no capítulo e já preparando o que virá a seguir, comento que vou tratar da docência como primeira aproximação com os conceitos que serão caros para esta tese. Na sequência, olhares voltam-se para o cuidado de si, o conceito fundamental que estabelece a linha de pensamento teórico-metodológica e, por fim, defendo a tese desta pesquisa, que trata da docência e do cuidado.

## 2.1 Docência: primeira aproximação

O professor somente poderá ser um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual. (NIETZSCHE, 2009, p. 39).

OLHO para trás  
não vejo minhas pegadas,  
percebo rastros de quem não sou mais.  
Olho para frente  
procuro vestígios interrogativos:  
Quem estou tornando-me?  
Para quem?  
Com quem?  
Olho para mim,  
encontro alguns sentidos  
do que é ser um professor. (MANDARINO, 2020).

Ao ler, reler e tomar para mim o que apresento na epígrafe deste capítulo com a reflexão do filósofo Friedrich Nietzsche, percebo o quanto faço, ainda, um exercício de prática de si para compor a função-educador (CARVALHO, 2014) a partir dos enunciados presentes primeira epígrafe. Trata-se de uma reflexão que, seguidamente, me conduz a cuidar de mim quando me remeto ao meu processo formativo, como numa revisão sobre aquilo que me aconteceu e que faz coisas comigo mesmo. Neste mesmo sentido, o poema que escrevi me captura e,



seguidamente, me volto a ele também. Quando isto acontece, faço um exercício de cuidar de mim que se desdobra nas minhas ações pedagógicas de cuidar dos alunos e alunas.

Entendo que o que faço estando docente está ligado a partir de uma “responsabilidade” (ARENTO, 2014) docente que me constitui. Nela, sinto-me cada vez mais comprometido quando lembro do que Nietzsche escreveu e de como isto produz efeitos em mim. O excerto de Nietzsche (2009) convoca a um olhar para si e para a própria experiência para pensar a docência, e o poema representa o próprio movimento que se mostra sem uma permanência, nos modos de agir como professor, que já esteja fixada numa identidade. A própria experiência de sair diferente, quando se exercita o cuidar de si para cuidar do outro, num processo educativo, oferece as condições de transformação.

A docência, enquanto modo de ser e agir no ensinar, é um exercício dedicado a si e ao outro e se caracteriza por estabelecer uma relação entre o sujeito e a verdade, colocando com muita força a figura do pedagogo - o pedagogo que exercita a docência e a docência que posiciona o pedagogo. No decorrer desta parte, quando me referir ao/à pedagogo/pedagoga, olharei para a docência como um embrincado no outro para dar uma materialidade ao professor. Não seria demais comentar que, com a entrada na Modernidade, tomando como marco zero a figura do professor, esta passa a assumir um lugar que já não é a escolástico, pois para Franco Gambi (1999, p. 185), ela “[...] prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem.”

A ideia da escolástica tem como tema de formação eixos ligados à razão/fé, indivíduo/liberdade e desenvolvimento/ordem, mantendo, assim, “[...] a reflexão pedagógica em estreito contato com a metafísica” (GAMBI, 1999, p. 190). Essa forma de pensamento, no entanto, historicamente, tende a enfraquecer e ceder espaço à instituição escolar surge no Renascimento.

Ao tratar da escola, comento que o fato de ela não conseguir atender a todos está na sua própria concepção, pois, na sua aurora, na Modernidade, isto não era garantido. Trazendo aqui Amos Comenius<sup>4</sup>, é possível lembrar que escreveu a obra

---

<sup>4</sup> Comenius nasceu em 1592, na Moravia, e morreu em 1670. Somente no século XVIII, o seu projeto de Pansofia (ensinar tudo a todos) passa a ser implantado.

**Didática Magna**, para entender que a escola, na sua concepção inicial, já não garantia a presença de todos. Nos primórdios da escola moderna, este autor defendeu a pansofia, ou seja, ensinar tudo a todos. Numa passagem do estudo de Mariano Narodowski (2004, p. 81) sobre Comenius, é comentado que a pansofia faz uma ressalva aos monstros humanos, que não estariam aptos para cultura e a educabilidade, e destaca o autor que “[...] os ‘ineptos’ são as exceções, são os menos frequentes, são os anormais, os menos prováveis, motivo pelo qual não há por que nos ocuparmos com isso.”

Proponho, aqui, desenvolver uma genealogia das docências a partir da Didática Magna, com o objetivo de posicionar modos de subjetivação que atravessaram a constituição da Função-Professor. Professor para homens, professora para mulheres, professor para os pobres, professor dos ricos, professor dos índios, professor de matriz religiosa. Com isto, a fundamentação teórica já vai anunciando uma das direções que a parte analítica da pesquisa irá seguir, com o intuito de apresentar as grades de intelegibilidade sobre docência cuidadosa no decorrer dos tempos, para que estas possam ajudar, principalmente, na parte analítica do mestre ignorante e mestre inventor.

Embora a questão da formação docente não fosse um tema recorrente no século XVII, de alguma forma, já se começavam identificar e edificar modos de ensinar. O pensamento comeniano contribuiu para que se pensasse numa escola que iria constituir marcas identitárias a partir de um princípio de homogeneização, em relação à formação das turmas, por meio de “[...] práticas pedagógicas com a separação dos gêneros” (Patrícia DORNELLES, 2013), livros didáticos iguais, distribuição dos tempos e espaços, para que a aprendizagem pudesse acontecer.

A escola de Amòs Comenius ofereceu os primeiros alicerces para outros movimentos que estiveram presentes na construção da escola moderna. No seu funcionamento, o dispositivo disciplinar e de governo da infância se constitui, para que o exercício da docência se materialize. Foucault (2014a) nos explica que, nas práticas disciplinares, os indivíduos serão fabricados numa microfísica do poder com procedimentos de controle e técnicas de sujeição, organizando os tempos e espaços, repartindo, individualizando e homogeneizando os escolares, nas salas de aula, sob o olhar do professor. Explica, ainda, que, no espaço seriado da escola, foi possível controlar cada um, organizando uma economia de tempo de aprendizagem e fazendo com que a escola funcionasse como uma maquinaria de ensinar.

Neste sentido, alguns desafios passaram a fazer parte das ações pedagógicas, voltadas a procedimentos, planejamentos e organização das aulas. Isto tomou uma relevância porque a Pedagogia, o ato pedagógico de ensinar e aprender, que acontece durante o exercício da docência é fruto de situações que nos atravessam, tornando-nos diferentes de como éramos antes. Isto ocorre quando aceitamos a possibilidade de fazer aquilo que Carlos Skliar (2014, p. 28) propõe, para quem se inscreve no exercício docente, a fim de que entenda que: “[...] o educador deveria viajar, [...] sair de si mesmo, sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar.”<sup>5</sup>

Falar sobre docência oportuniza seguir alguns caminhos que, no seu trajeto, olham para este modo de ser e agir, produzido no espaço das instituições de ensino da Modernidade. Quando a docência é tomada como um objeto de investigação com diferentes matrizes teóricas e racionalidades que capturam os desafios do presente passa ser interessante compreender o seu processo histórico, as suas continuidades e descontinuidades, as verdades que carrega, as relações de força que estão no seu entorno e a constituição de uma ética de cuidado de si e do cuidado com o outro.

Olhando nessa perspectiva, percebe-se que transbordam muitos discursos, que carregam consigo uma docência inovadora, uma docência original, uma docência fora da caixa, enfim, discursos que, na mesma velocidade em que aparecem de forma salvacionista, são ultrapassados pela velocidade e procura pelo novo, típica deste tempo, de uma racionalidade neoliberal<sup>6</sup>, ou seja, trata-se de um problema normativo que orienta e produz modos de subjetivação no presente, e que, na Contemporaneidade, manifesta-se na sociedade de diferentes maneiras. No contexto da racionalidade neoliberal, o sujeito é compreendido como empresário de si mesmo e isto implica numa forma de modos de governo de si e governo dos

---

<sup>5</sup> É nesta compreensão, de viagem, de sair ao mundo, de experimentar, que a elaboração de um poema, juntamente com o seu exercício de cuidado de si e do outro, aparece na posição de uma experiência de si no presente, no interior das práticas pedagógicas.

<sup>6</sup> Pierre Dardot e Christian Laval (2016, p. 17) comentam que, a “[...] racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como forma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra ‘capitalismo’. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. – Introdução à edição inglesa.

outros atravessada por uma lógica econômica e de captura do sujeito, inclusive, do sujeito que exerce a docência.

A forma como me proponho a abordar a docência afastar-se desta discursividade e deste pensamento que, para determinado campo de saber, muitas vezes, é entendido como um olhar ultrapassado nos modos de ser e de ensinar. Vou dividir esta seção em duas partes, na primeira, apresento o conceito estruturante no qual me filio quando trato de docência e, na segunda, começo a apresentar as três obras que vou analisar, posicionando-as dentro dos sentidos de docência que carregam. E encaminho o encerramento desta parte, trazendo alguns olhares sobre o cuidado de si.

### 2.1.1 Entendendo a docência

Quando utilizamos a palavra “docente”, estamos nos referindo àquele que ensina e que estabelece uma relação com o ato de promover a ação de ensinar a alguém. O ato de se colocar na posição de docente, por sua vez, está relacionado com a figura de um professor ou de um mestre.

A docência, num quadro discursivo, pode ser compreendida como a relação entre a figura de quem está na posição de ensinar, a figura de quem está na posição de aprender e aquilo que envolve o que Kohan (2008, p. 18) chama de uma verdade e de uma experiência, apresentando diferenças entre o que nomeou como professor verdade e professor experiência, destacando inclusive que o segundo, “[...] mesmo afirmando uma série de verdades, com o sentido principal de colocar suas verdades em questão, deseja mais transformar e ser transformado do que transmitir o que já sabe.” O que o autor faz é pensar sobre os modos de ser e de agir docente, e sobre os modos de ser e de agir que a docência convoca, explicando que:

Se a verdade consolida os lugares já habitados, a experiência é uma espécie de viagem que permite sair do lugar que se habita. Quando ela é intensa e ousada, a transformação sequer conhece o ponto de chegada. (KOHAN, 2008, p. 16).

A palavra “docência” é entendida como a ação ou resultado de ensinar, ato de exercer o magistério e de ministrar aulas. Martins (2005, p. 4) comenta que docente “[...] veio do latim *docens*, *docentes*, que era o participio presente do verbo latino *docēre*, que significa ‘ensinar’ [...], da raiz europeia *dek*, *dak*, que dimanam através

de transformações materiais semânticas, os verbos gregos *dékomai*, *didásko*, *dókeo*". Partindo do entendimento de que o enunciado "docência" já remete a um referente - o professor - estendo a compreensão desse exercício do ensinar para ampliar sua produção de sentidos. Penso a docência como uma experiência de si consigo mesmo, em que entra em jogo o sujeito, a partir das práticas que envolvem uma relação consigo mesmo e com o outro, bem como as verdades que o constituem e colocam numa posição de devir-professor.

A docência envolve uma rede que captura o sujeito num lugar em que se faz necessário um exercício de si a partir de modos de ensinar. Quando decido voltar o olhar para a docência, o faço em função da necessidade que esta pesquisa exige quando vivemos num tempo em que se coloca sob suspeita o próprio exercício da docência e a sua potência enquanto uma prática de liberdade.

A primeira relação de docência que estabeleço nesta tese estaria com o processo formativo inicial. Sandra Oliveira (2014), ao estudar o tornar-se professor, apresentou o eixo da matriz da experiência, tomando como referência o filósofo Michel Foucault, no processo de subjetivação docente. Esta foi uma pesquisa que me ajudou bastante a pensar sobre a trajetória docente, muito cara à formação dos estudantes, bem como sobre as práticas de si, que colocam em ação a transformação de alunos em professores. Com um tom nada romântico de salvacionismo e sem ficar celebrando a docência como um estado de divindade, entendo a obra anteriormente mencionada como produtora de subjetividades que conduzem a uma ética de si.

Tomando-se a docência como uma produtora de subjetividades que conduzem a uma ética de si na Contemporaneidade, é importante esclarecer o que o seu exercício e o modo de ser e de agir constituem um *ethos* a partir do cuidado de si consigo mesmo.

Neste processo de identificação, considero interessante o entendimento de Roberto Dias (2012, p. 6) que, ao comentar sobre a docência, esclarece o seguinte: "[...] não busco pela interioridade da docência, mas privilegio um mapeamento de suas diferentes superfícies de contato reguladas pelas tecnologias de governo de nosso tempo"; também, o conceito de subjetividade é tomado nesta pesquisa como uma forma de olhar para a docência. De outro modo, e amparada pela contribuição dos estudos foucaultianos, e do pensamento da diferença, Betina Schuler (2014, p. 2) apresenta uma problematização sobre os sentidos da docência:

[...] As teorizações denominadas de pós-críticas, pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença rompem com os binarismos e as metanarrativas educacionais, para pensar a educação como política cultural, envolvida fortemente na produção de regimes de verdade, efeitos de poder e modos de subjetivação. Neste sentido, opera com a verdade como um valor que esqueceu que o é na esteira no pensamento nietzschiano e como efeito das relações de forças na esteira de um pensamento foucaultiano. [...] A partir disso, a docência entra em relação com os saberes e o currículo escolar como práticas discursivas e não-discursivas que produzem o que temos por realidade, pelo mundo, por nós mesmos. A relação entre docência e discência é problematizada quanto à função pastoral de salvação, deslocando-a para a análise dos regimes de verdade no presente e para a criação de outras possibilidades de pensamento e existência.

Nesta compreensão, estabelecendo uma relação entre o sujeito e a verdade, tratada por Michel Foucault, pretendo ser cauteloso quando trato sobre a docência. Por isto, se faz necessário caminhar com passos, mas também, não tão leves que não permitam, ao olhar para trás, não identificar o percurso até então percorrido. A leveza, muitas vezes, acontece porque não se caminha sozinho, mas, sim, capturado por outras mãos (discursos) que desenham labirintos de verdades produzidas.

Às vezes, no caminhar, temos que recuar o peso da pisada e retomar a experiência numa diferença que já está noutra lugar. Ao cruzar pelo labirinto, tantas e tantas vezes tentando entender as potências que movem o cuidado consigo e com o outro, são produzidos sentidos para as docências vividas. É neste lugar que me posiciono e que identifico o olhar sobre as questões relacionadas a este devir-docente. Mais do que olhar, a partir de bons métodos que produzem professores e professoras, busco entender que existe uma produção de sentidos nos modos de ensinar que não estão desconectados com determinadas racionalidades que capturam os sujeitos do presente.

Penso que colocar em suspeita algumas discursividades sobre a docência e a sua produção de sentidos constituem um risco que procuro assumir quando pretendo fazer uma pequena incursão sobre os sentidos a serem ocupados em uma literatura pedagógica que trata dos modos de ensinar na Contemporaneidade. Neste ponto, podemos olhar para algumas tendências, tais como as metodologias ativas, que têm aparecido e que capturam o pensamento educacional para ser tomado como uma verdade. Porém, mais do que uma verdade, isso permite ao sujeito que está na posição de professor a cuidar de si, no campo profissional, a partir de como

assume a verdade daquilo que lhe chega nas mãos, como muito bem explorou Walter Kohan (2008) sobre o que seria um livro verdade e um livro experiência, a partir dos quais professores e professoras são fabricados.

Trago aqui as reflexões de Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna (2013), com os processos de fabricação da docência no PIBID, e Oliveira (2015), com o tornar-se professor no Pibid a partir da matriz da experiência. Tornar-se professor/a, vir a ser professor/a, professor/a do porvir é um movimento que envolve a experiência, tal como Jorge Larrosa (2011) comenta como sendo algo de idas e vindas. Ao fazer esta aproximação entre o tornar-se professor e professora e a noção de experiência, é preciso considerar que o acontecimento nos envolve, nos afeta e produz efeitos na formação de cada um. O devir-professor/a nos captura em um lugar determinado no futuro, é o que nós entendemos uma experiência que provoca pluralidade e diferença (BIESTA, 2013) em uma dimensão social e ética do nosso tornar-se presença.

Para Biesta (2013, p. 26), o tornar-se presença é algo que acontece quando o sujeito único e singular; é “[...] uma condição problemática que torna a educação um processo inerentemente difícil.” Comento isto porque, conforme Biesta (2013, p. 65), e está “em jogo o desenvolvimento de modos ‘diferentes’ de ser, fazer ou pensar o que fomos, fazemos ou pensamos”. Nisto, entra em jogo uma rede de formação que envolve o exercício de tornar-se professor e uma produção de sentidos para constituição de uma identidade. Selma Garrido (2012) tratou, ao escrever sobre a profissão professor, de uma identidade que não é imutável e nem algo que possa ser adquirido. Faz-se, neste momento, uma relação com Biesta (2013), uma identidade que prescinde da presença, ou seja, que só se torna presença quando existe uma disjunção colocada em uma situação de viver a tensão da presença entre tornar-se professor diante do desafio de estar numa posição de docência para aqueles que vieram ao mundo como seres únicos:

É necessário também não esquecer os muitos relatos de adultos para quem engajar-se na educação foi literalmente um evento transformador na vida, uma experiência pela qual eles não vieram a saber o que realmente queriam ou precisavam, mas pela qual encontraram igualmente um novo sentido do seu eu. [...]. Encontrar uma nova identidade significa renunciar a uma identidade antiga, e muito frequentemente não há como voltar atrás, [...]. (BIESTA, 2013, p. 41).



A produção de sentidos que envolve as marcas identitárias da docência encontra, num espaço específico, o exercício transformador para a vida e uma experiência de si: a instituição escolar. Pensar função docente na formação acadêmica, com objetivo de atuar na escola pública, é, também, seguir aquilo que Juan Maschelein e Maarten Simons (2013, p. 10) nos mostram, em seu livro **Em defesa da escola: uma questão pública**, ao comentarem que “[...] nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição”. No mesmo parágrafo, os autores concluem que:

[...] a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em ‘bens comuns’, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

A ligação entre docência e escola é o momento em que as condições de possibilidade do ensinar, do assumir uma responsabilidade com o outro potencializam-se. Fazer esta defesa permite com que todos possamos compreender melhor a função e a responsabilidade que temos enquanto professores(as), tendo uma função e uma responsabilidade que não cabem a qualquer um. Esta função e esta responsabilidade, no entanto, devem ser desempenhadas por aqueles que se dedicaram, se formaram e que pensam, agem e são por elas afetados. A defesa da escola e sua relação com a responsabilidade encontrou uma análise muito potente com a que destaco a seguir:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2014, p. 246).

Se entendermos que o movimento da responsabilidade que é capturado para dentro da instituição escolar e que produz efeitos sobre os modos de ser e de agir na docência, perceberemos a potência com que Hannah Arendt comenta esta atitude



a ser tomada, em relação à educação, para que os mais novos possam renovar o mundo. Uma triangulação como esta permitiria um movimento de idas e vindas da experiência, naquilo que Jorge Larrosa (2011, p. 6-7) considera um encontro muito interessante:

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc.

Ser convocado na responsabilidade com aqueles que vieram ao mundo e educá-los como uma forma de amor ao mundo produz, no educador, uma captura por esta atitude para e com a docência. Novamente, então, retorno à questão da docência.

### 2.1.2 A Docência e a produção de sentidos nas obras pedagógicas acadêmicas

No exercício de docência que envolve uma experiência, marcada por acontecimentos que afetam e produzem efeitos, volto-me para algumas obras que me acompanharam durante algum tempo e cujos sentidos conferiram uma materialidade para esta pesquisa. Entendo que elas, as obras pedagógicas e acadêmicas, ao serem desdobradas nas formas de governo de si e dos outros, merecem uma atenção para entender melhor a forma como somos capturados por determinados autores e o uso que fazemos da sua contribuição. Isto não impede, certamente, que nos coloquemos em certos riscos ao adotarmos algumas leituras como eixos para o nosso trabalho.

Trato, aqui, dos livros **O mestre ignorante** (RANCIÉRE, 2007), **O mestre inventor** (KOHAN, 2013) e, mais recentemente, da obra **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor** (LARROSA, 2018). Para elas, pretendo dedicar uma atenção enquanto material empírico de análise e encerro, naquilo que Julio Groppa Aquino me permitiu, com o exercício que mostra de onde tomo emprestada a expressão *ethos* docente. Presente no âmbito educacional, a obra pedagógica e acadêmica, de Julio Groppa Aquino, bem como outras publicações, de outros autores, também traz consigo uma potência de colocar em questão a constituição de

uma docência e de um cuidado, tal como Michel Foucault comenta quando trata do cuidado de si.

Assim, assumo que vou tomar emprestada a expressão “*ethos docente*”, de Aquino (2014), para olhar algumas obras do campo educacional que “convocam” a fazer uma prática de si a partir de um revisitar, continuamente, das ideias, dos conceitos e das reflexões ali presentes.

Tratando-os mais como livros experiência do que como livros verdade, na esteira de Kohan (2008), esses livros produzem uma transformação: o professor que coloca em questão as próprias verdades que carrega. Estar em docência é estabelecer uma relação ética em que o professor, também, numa função de pesquisador, não se afasta daquilo que produz nele uma verdade.

Ao tecer estes comentários, destaco que sigo uma orientação em que o pesquisador não só se aproxima do seu objeto de estudo, como sai modificado e transformado por ele por ele. Foucault (2010a, p. 303) faz a seguinte provocação em relação a isto, perguntando: “[...] será que, no fundo, uma ciência não poderia ser analisada ou concebida como uma experiência, quer dizer, como uma relação tal que o sujeito possa ser modificado por essa experiência?” Seguindo esta compreensão, o próximo passo refere-se às primeiras pistas e ao modo como faço uso delas para pensar os vestígios do meu cotidiano. Destaco que estou trazendo uma problematização do nosso tempo com os desafios que a função-educador (CARVALHO, 2014) me provoca, cada vez mais, impelindo-me a me aproximar do cuidado de si.

Até então, o tema do governo de si estava me capturando e sendo um campo conceitual, o qual eu considerava importante para apoiar os meus interesses investigativos, mesmo não sendo uma saída fácil, porque, muitas vezes, resistimos em mudar o rumo que gostaríamos de seguir. Por isto, considero que este foi um processo de amadurecimento coletivo, com o grupo de orientação e, também, a partir das próprias orientações individuais.

Ao considerar que este novo foco abria um outro leque de olhares no desdobramento de minha pesquisa, passei a compreender o cuidado de si de outra forma. Assim, compreendi que ele não emerge fora do ambiente escolar como algo que “cola” na constituição de um quadro conceitual. Indo além, eu diria que se trata do exercício de si mesmo no momento em que a instituição escolar, com os seus ritos, organização, normas, princípios, profissionalidade etc. coloca o professor em

confronto direto com a responsabilidade que tem diante dos seus alunos e torna possível verificar como ele constrói esta autoridade a partir de um determinado modo de ser e de agir docente.

A transição que ocorreu nesta pesquisa, entre os temas que circulam na inclusão escolar, para chegar ao exercício de docência deu-se a partir de duas coisas: em primeiro, da mudança de necessidade de investigação, pois passei a perceber que a literatura pedagógica apresentava sentidos sobre a docência que mostravam outras possibilidades a serem exploradas e isto se deu porque elas convocaram-me a pensar sobre o próprio processo de ensino de uma forma em que percebi estar me afastando de algumas narrativas presentes na educação, especialmente daqueles que apregoavam o processo de construção do conhecimento a partir do aluno, e percebi que a literatura acadêmica e pedagógica permitia um outro investimento, relacionado ao conhecimento de si consigo mesmo.

Assim, ao mostrar as potências presentes na responsabilidade do professor e sua atuação numa função-educador, como nomeou Carvalho (2014) este caminho da pesquisa foi solidificando-se. Em continuidade, a recorrência do meu olhar para as questões relacionadas ao ensinar que se potencializavam a partir do que estava sendo nomeado como Práticas Pedagógicas Artesanais<sup>7</sup>.

Nelas, existe todo um investimento para que os conteúdos passassem a ter uma Densidade Pedagógica<sup>8</sup> a partir dos poemas, contos, desenhos, das tarefas a serem feitas em casa, dos eventos da escola, do retorno das famílias sobre o que o está sendo ensinado, do tempo de duração dos conteúdos (em torno de um mês), e de outras estratégias que surgem a partir dos movimentos que a escola faz.

---

<sup>7</sup> Comento que as expressões “práticas” e “artesanais”, foram termos que encontrei para localizar os exercícios pedagógicos que envolvem um cuidado de si e dos outros, tomando emprestada a noção de práticas de si do filósofo Michel Foucault e a artesanaria que envolve o aprender a dar aula, tomando como referência a obra de Richard Sennett, **O artifice**. Com mais detalhes, este tema pode ser lido no artigo publicado na **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 13, n. 2, 2015. Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente: poesia e narrativas no Ensino Médio: práticas artesanais no Pibid Educação Física – UNISINOS. (MANDARINO *et al.*, 2015).

<sup>8</sup> Por densidade pedagógica, quero referir-me a todo um cercamento de estratégias para que os conteúdos que estão sendo trabalhados num processo de ensino possam oferecer uma aprendizagem mais densa para os alunos. O termo “densidade” é tomado de empréstimo do livro **A interpretação das culturas**, de Clifford Geertz, em que o autor comenta sobre o exercício do etnógrafo em fazer uma descrição densa. O sentido da palavra desloca-se, pensando numa consolidação de um conhecimento a ser tratado. Publicado no 1 Pibidsul/Parforsul/Enlicsul com o título: **A poesia da/na dança: práticas artesanais e tornar-se professor no Pibid/Educação Física Unisinos**. (CASTRO *et al.*, 2016).

No âmbito formativo das licenciaturas, o cuidado de si assume uma forma que se aproxima dos saberes docentes, da experiência docente e do repertório que o professor vai acumulando no decorrer da sua vida, no que se refere à responsabilidade de ensinar o outro.

## 2.2 A Experiência de si como cuidadoso

PENSAR.  
Pensar a docência,  
como uma experiência  
posicionando-me num modo de vida docente  
saio flanando em transição.  
Reverbero no silêncio,  
constituído na relação comigo mesmo. (MANDARINO, 2020).

A noção do cuidado de si vinculada, com a noção da experiência e que foi estudada por Michel Foucault, tem como premissa que o indivíduo é conduzido e passa a reconhecer-se como sujeito a partir de determinadas condições éticas e morais, e explica que a “[...] experiência é qualquer coisa de que se sai transformado.” (FOUCAULT, 2010a, p. 289). Operar com o cuidado de si permite que seja possível usar esta ferramenta para compreender como transitamos a partir de determinadas racionalidades do presente e como passamos a fazer coisas consigo mesmos como condutores das nossas condutas. Foucault (2006b, p. 10) comenta que, nos modos de subjetivação, os indivíduos são conduzidos a reconhecerem-se como sujeitos de determinadas práticas, num campo de conhecimentos articulados em regras e coerções, sendo que a experiência está relacionada à “[...] formação dos saberes que a ela se referem, aos sistemas de poder que regulam suas práticas e às formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.”

O cuidado de si aparece nos estudos de Michel Foucault, quando este dedicou-se a ler os textos dos filósofos da Antiguidade grega e dos dois primeiros séculos (chamada Idade de ouro do cuidado de si), com a contribuição dos romanos, a partir de quando se faz um olhar na direção das práticas de si.

Nesta fase da sua pesquisa, em que estuda a questão da ética, é recorrente posicionar o seu estudo como pertencente ao que os estudiosos de Michel Foucault denominam como “terceiro Foucault”. Ao referir-me ao “terceiro Foucault” cabe comentar que, nos seus estudos anteriores, identifica-se um Foucault da

arqueologia, cujas pesquisas estiveram voltadas ao conhecimento e à episteme trazendo um debate sobre as ciências, o saber e suas discontinuidades, além da noção de um sujeito oriundo do discurso. Podemos falar, também, do Foucault da genealogia, em que o saber-poder posiciona o sujeito numa subjetivação em práticas divisórias.

Nessa fase, considero as condições de possibilidade e das relações de força que estiveram atuando numa produção de verdades, refutando a existência de uma essência que fixaria o sujeito num conhecimento e na sua verdade. Quando nos referimos ao “terceiro Foucault”, não estamos abandonando a trajetória investigativa como o sujeito é tratado, mas trazendo para este momento uma arqueologia e uma genealogia onde encontra-se também o Foucault da ética, que é a terceira fase na qual o filósofo reposiciona a sua pesquisa acerca de sujeito e verdade, temas que já vinha pesquisando. Inclusive, comenta o autor o seguinte:

O problema das relações entre o sujeito e os jogos de verdade havia sido até então examinado por mim a partir seja de práticas coercitivas – como no caso da psiquiatria e do sistema penitenciário –, seja nas formas de jogos teóricos científicos – como a análise das riquezas e do ser vivo. Ora, em meus cursos no Collège de France, procurei considerá-lo através do que se pode chamar de uma prática de si, que é, acredito, um fenômeno bastante importante em nossas sociedades desde a era greco-romana, embora tenha sido menos estudado. (FOUCAULT, 2006d, p. 264-265).

Como professor no *Collège de France*, a partir dos seminários de 1980, percebe-se uma mudança de direção, nos trabalhos de Michel Foucault, para estudar o sujeito. Na obra que trata da hermenêutica do sujeito, remexendo nos textos dos gregos, mais especificamente no **Alcibíades I**, Foucault percebe que, no livro **O banquete**, é que o cuidado de si aparece pela primeira vez. E o que seria o cuidado de si apresentado pelo filósofo Michel Foucault? O cuidado de si nada mais é do que uma relação política de governo de si mesmo (presente no período grego), uma relação estética de si consigo mesmo como modo de viver (percebido mais especificamente nos dois primeiros séculos da Era Cristã, entre os helenísticos e romanos) e, também, representa, para o filósofo, uma vida de renúncia sobre si mesmo (semelhante ao cristianismo). Silvio Gallo (2006, p. 183) comenta que, num primeiro momento, “[...] o princípio moral do cuidar-se era tomado como a base

mesma da ação política”, em que se dava uma submissão entre a ética de si em relação à política.

[...] o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas a serem refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e à elaboração de um saber. (FOUCAULT, 2007, p. 50).

É envolto a estes escritos, que Michel Foucault tratou de analisar o governo de si e as técnicas de si, que tratam de uma noção importante no domínio da ética, o “[...] ser-si”. (Alfredo VEIGA-NETO, 1995, p. 21). Encontraremos, no período socrático-platônico, a partir dos livros da **Hermenêutica do sujeito e História da sexualidade (O uso dos prazeres e o Cuidado de si)**, como o filósofo Michel Foucault explora o cuidado de si a partir do cuidar-se e do conhecer-se como princípios para tornar-se um bom governante. A forma como vai se dar o cuidar-se, o conhecer-se, o narrar-se e o tornar-se passou por transições no decorrer dos séculos. Salma Muchail (2015, p. 77) comenta que existe toda uma elitização em torno do cuidado de si, pois exige uma capacidade cultural, econômica e social e que “[...] generalizado enquanto princípio, o cuidado de si concretiza-se, porém, sob condições de fato restritivas.”

Mas o que significaria a palavra “cuidado”? Elma Zoboli (2004) comenta que, nos estudos filológicos, a palavra “cuidado” tem origem em *cogitarecogitatus*, que significa cogitar, pensar, colocar atenção, mostrar interesse, revelar uma atitude de desvelo e de preocupação. Mais adiante, esclarece a autora que, no latim, a palavra é oriunda de *cogitātu* (reflexão; pensamento), e algumas das suas variações seriam *coitare*, do italiano antigo; *cuydar*, no português arcaico e *cuidar*, do francês antigo. No terceiro volume da **História da sexualidade: o cuidado de si**, do filósofo Michel Foucault, o autor apresenta a tradução do “*epimélia heautoû*”. No Dicionário Foucault, o verbete “cuidado de si” apresenta a seguinte explicação:

A história do “cuidado” e das “técnicas” de si seria, então, uma maneira de fazer a história da subjetividade; mas já não através das separações entre loucos e não loucos, enfermos e não enfermos,

delinquentes e não delinquentes, mas através da formação e das transformações em nossa cultura das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber. Desse modo, se poderia retomar desde outro ângulo a questão da “governamentalidade”: o governo de si mesmo por si mesmo, na sua articulação com as relações com os outros (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição de modelos de vida. (CASTRO, 2009, p. 93).

A partir do que o autor apresentou no verbete do Dicionário Foucault, o cuidado de si (*epeméleia heautau - le souci de soi*) situa os três momentos históricos em que ele era tomado como um princípio a ser levado para a vida, sendo eles, o período socrático-platônico, o greco-romano e o cristianismo. Judith Revel (2005), comenta que, comenta que o cuidado de si estava relacionado com as experiências e técnicas que são feitas pelo sujeito e que o ajudavam na transformação de si mesmo e que, mais adiante, nos períodos helenístico e romano, o cuidado de si assume um ideal ético. Numa síntese muito esclarecedora sobre o cuidado de si, a pesquisadora comenta que:

Na antiguidade clássica, o cuidado de si não está em oposição ao cuidado dos outros; ele implica, ao contrário, relações complexas com os outros porque é importante, para o homem livre, incluir na sua “boa conduta” uma justa maneira de governar a sua mulher, suas crianças ou sua casa. O *ethos* do cuidado de si é, portanto, igualmente uma arte de governar os outros e, por isso, é essencial saber tomar cuidado de si para poder bem governar a cidade. (REVEL, 2005, p. 340).

O destaque a ser feito nessa citação refere que o cuidado de si inclui o outro na relação em que se investe na formação de uma boa conduta, de um *ethos* que, juntamente com os modos de ser e de agir, é uma forma de incluir o outro. O *ethos* do cuidado de si não seguiria a lógica das práticas divisoras em que aparecem os pares normal e anormal, inclusão e exclusão, mas, o que lhe dá sentido é que o cuidar de si prescinde da presença do outro, da necessidade de cuidar do outro, para que se tenha condições para governar a cidade. Estendendo um pouco esta compreensão e direcionando-a para o âmbito da formação docente, o cuidado de si faz-se necessário para governar os outros, neste caso, os alunos.

A análise do cuidado de si permite, na verdade, estudar dois problemas: primeiro consiste em compreender, em particular, como o nascimento de um certo número técnicas ascéticas a partir do conceito clássico de cuidado de si foi posteriormente atribuído ao



cristianismo. [...]. O segundo problema concerne, na verdade, à história desses *afrodisia* como campo de investigação específico da relação com o si: trata-se de buscar apreender como os indivíduos foram levados a exercer sobre si mesmos e sobre os outros [...]. (REVEL, 2005, p. 34).

Para esta pesquisa, ambos os problemas do cuidado de si são importantes, pois, a partir do primeiro, é possível olhar para as práticas que aparecem na literatura pedagógica e, no segundo, percebe-se como os sujeitos passam a se reconhecer quando fazem determinadas coisas consigo mesmos e com os outros, como é o caso da função-professor de que trata Carvalho (2014). É esta ética que se produz no cuidado de si. Dora Marín-Díaz (2015, p. 159) comenta que a constituição da ética tem a ver com a determinação da substância ética, dos modos de sujeição, da elaboração do trabalho ético e da teologia do sujeito moral. Quando trata desta última, a autora esclarece que:

A teleologia do sujeito moral tem a ver com a inserção de cada ação no conjunto de nossas condutas. Uma ação moral tende à sua própria realização; mas além disso, busca a constituição de uma conduta moral que leve o indivíduo não somente a ações sempre conformes a certos valores, mas também a certo modo de ser, que caracteriza cada sujeito moral. Quero ser uma alma bela? Quero salvar minha alma? Aspiro ser um bom cidadão? Busco o autodomínio? Essas seriam algumas das perguntas próprias do telos da ética, em cujo sentido são inseridas as condutas que realizamos.

A forma como a autora põe em questão o sujeito moral, a partir das condutas, nos remete a pensarmos sobre o processo formativo em que emerge o professor. Este movimento apresenta-se na docência a partir da constituição de um sujeito que estabelece uma ética com o seu processo formativo, num desdobramento que envolve um cuidado de si constituído pelos desafios e responsabilidades para tornar-se educador pelo exercício da docência.

Num contexto em que as metanarrativas educacionais são colocadas sob suspeita, o cuidado de si exige um constante exercício, um trabalho de si consigo mesmo. Colocar em suspeição os sentidos dados pelos professores a partir da literatura acadêmica, que ocupe de si e, experimentar algumas orientações e outras não, seria um modo analisar as práticas que estão nos constituindo para abrir a outras experiências possíveis. É o que nos ensina Betina Schuler (2016). A autora (2016, p. 133), ao destacar as dissoluções genealógicas e o cuidado de si nos



modos de subjetivação da docência, explica que “[...] existem diferentes composições teóricas, diferentes arranjos conceituais para falar da docência a partir dessas perspectivas que dissolvem o sujeito.” Schuler (2016) comenta, também, que as metanarrativas educacionais deixam de ser as explicadoras do mundo e isto abre outras possibilidades para que a docência seja analisada a partir de práticas que nos constituem, permitindo outras composições sobre a docência e o cuidado.

Em um contexto em que as metanarrativas educacionais são colocadas sob suspeita, friso que o cuidado de si exige um constante exercício, um trabalho de si consigo mesmo. Colocar em suspeição os sentidos dados pelos professores/as a partir da literatura acadêmica que ocupem do tema de si e, experimentar algumas orientações e outras não, seria um modo analisar as práticas que estão nos constituindo para abrir-se a outras experiências possíveis e multiplicá-las.

Na relação com o cuidado de si, o processo formativo inicial deve ser compreendido como o primeiro momento em que os acadêmicos são convocados a fazerem um cuidado de si. Um segundo momento seria, quando já formado, esse sujeito passar a cuidar de si para cuidar dos outros. O aprender a cuidar de si, quando se é um estudante universitário, que se prepara para vida docente, transborda de prescrições, orientações, guias, conceitos, disciplinas, entre outros, que o conduzirão a preparar-se para sua profissionalidade.

Com um professor ou professora sempre muito perto, apresentando os desafios que envolvem a docência, este acadêmico tem a oportunidade de ler, escutar, reler, rever, ser avaliado, dar conta de tarefas, enfim, preparar-se para o exercício pedagógico. Mais adiante, já como professor, este se torna um sujeito que passa a testar, cotidianamente, os seus modos de ensinar e que, com esses modos, busca mais informações sobre como entender melhor o exercício da docência. Desta forma, passa a fazer um outro tipo de cuidado de si em que o seu modo de ser e de agir constitui-se atravessado pela responsabilidade de ensinar.

É possível perceber que o processo formativo, cada vez mais, tem sido atravessado por práticas que conduzem tanto o acadêmico em formação, quanto o professor já formado a ter contato com obras que trazem uma quantidade de orientações de como deve conduzir-se para tornar-se professor. É um processo formativo que convida a olhar para a “*Bildung*” enquanto uma formação humana. Entendo que nesse conceito existe uma constituição de sujeito que marca uma

transição importante no advento da Modernidade e que deixou ressonâncias no presente, quando pensamos sobre a cuidado de si e a docência.

### 2.3 A “bildung” na formação humana

ARTES DA DOCÊNCIA.  
 A arte docente cuida-se,  
 pinta uma travessia formativa  
 é pedagogia da arte que flana  
 atravessada por lugares desconhecidos.  
 A arte do artista  
 não caminha em isolamento  
 navega pensamento para os poros,  
 transforma a cada instante  
 num encontro  
 pronto,  
 conto  
 pondo-se  
 em cooperação  
 pesponto  
 com o outro e consigo mesmo.  
 Um ponto a se dialogar. (MANDARINO, 2020).

Pensar a “*bildung*” como formação humana e cultural estabelecendo uma aproximação entre a arte e a estética docente convida a trazer aqui a docência artista, a partir da qual Luciana Grupelli Loponte (2005) desenvolveu a sua tese de doutorado, olhando para a estética da existência como uma ética para a docência, tendo como suporte os escritos de Friedrich Nietzsche e de Michel Foucault. Os dois filósofos, seguidamente, são apresentados quando pretende-se escrever sobre a “*bildung*”.

O poema que inicia esta seção é a aproximação entre um exercício literário de cultivo de si dentro de um espaço produtor de subjetividades como é a escola. O ponto a dialogar aqui segue no caminho perseguido por esta tese, sendo considerado como algo que é muito caro para o processo formativo e que levou o filósofo Friedrich Nietzsche a dedicar muitos escritos sobre educação, envoltos com a noção da “*bildung*”, a formação cultural que estabelece uma relação de cultivo de si com um cuidado de si (*epimeleia heautou*) em que a arte, a estética e a sensibilidade são tomadas como elementos constituintes dos estudantes.

A “*bildung*”, refere-se à formação humana proposta pela Alemanha entre os séculos XVII e XVIII (1770-1830), durante o período do idealismo filosófico e a fase do romantismo com valores do iluminismo. Um bom exemplo sobre como o conceito

de “*bildung*” é materializado numa postura do professor na sala de aula está presente no filme “**A Sociedade dos Poetas Mortos**” (WEIR, 1989), quando John Keating está reunido com seus alunos e diz o seguinte: “Lemos e escrevemos poesia porque somos membros da raça humana e a raça humana está repleta de paixão”. A medicina, a advocacia, a administração e a engenharia são objetivos nobres e necessários para manter-se vivo. Mas a poesia, a beleza, o romance, o amor..., é para isso que vivemos”.

Nesta fala, dois campos formativos são expressados e mostrados para os alunos, de forma a ensinar-lhes que não é somente a formação numa determinada área, muito comumente localizada como as exatas, que é responsável pela formação humana. É necessária, também, uma experiência formativa com a sensibilidade e a sensibilidade inclui o outro no lugar de diálogo, no ponto de encontro de cooperação. A cooperação, aqui, é compreendida no sentido que Richard Sennett nos apresenta no livro “**Juntos**”.

Retomando a “*bildung*”, destaco que há um tensionamento em relação ao ensino utilitarista e funcional, entendendo aqui o ensino como uma engrenagem, uma máquina. Existe nela uma relação do sujeito com sua emancipação cultivando a si mesmo, estabelecendo com o outro uma socialização, por meio da ideia de que a formação humana, a “*kultur*”, permitirá que se constituam pessoas a partir de suas práticas de liberdade. É interessante a compreensão que se estabelece na citação a seguir, mostrando uma crítica ao Estado moderno:

Enquanto a maioria dos homens se contenta com a utilidade da vida programada pelo Estado, o que significa pensar em uma educação para a mediocridade, a grandeza presente no indivíduo raro é vista quando ele cultiva a vida com estilo único. Ele não incute na vida características úteis ao Estado moderno, por exemplo, a mediocridade, a limitação do pensamento, a domesticação, a continuação de valores; ele busca transformar-se no cotidiano, fazer da vida algo constante de buscas, aspirações, experiências e criações. Agindo e vivendo de forma única produz grandes obras artísticas inspiradoras, principalmente com a vida. (OLIVEIRA, 2014, p. 12).

Como pode-se perceber, o cultivo da vida entra em confronto com a maneira com que o Estado moderno estabelece o processo formativo. Mas, é importante considerar explicação que o autor faz sobre a “*bildung*”:

*Bildung* é um dos conceitos fundamentais da modernidade e o conceito mais ambíguo da pedagogia alemã, propiciando uma diversidade de usos e interpretações. Outros conceitos pedagógicos alemães como *Erziehung* (educação) e *Unterricht* (instrução, ensino) não possuem os ecos e ressonâncias que cercam a noção de *Bildung*. (ALVES, 2019, p. 2).

A estética docente, na Contemporaneidade, assumiu uma forma diferente daquela que estaria relacionada com a “*bildung*”. Atravessada, no presente, por uma correlação de forças sustentada por uma racionalidade neoliberal – do empresariamento de si –, a estética docente está constituída por capturas voltadas a um professor flexível, inovador/a, com práticas de sucesso e direcionadas para a construção da aprendizagem do aluno.

Maria Cláudia Dal’Igna, Renata Scherer e Jonathan Silva (2018) analisam o fortalecimento de uma educação customizada e de uma cultura de empreendedorismo que tem produzido uma “Docência S/A”:

Dessa perspectiva, é possível pensar na ênfase que será atribuída à relação entre o sujeito/trabalhador docente e suas competências para exercer a docência. O comportamento humano ou, ainda, a subjetividade torna-se objeto da economia política, de uma racionalidade que investe no sistema sujeito-competência para produzir um docente capaz de: ver a si mesmo como um capital ou como uma microempresa; avaliar o impacto produzido por suas ações; investir em si mesmo para manter-se ativo, incluído no jogo econômico. Assim, ao usarmos o termo “Docência S/A” para caracterizar o trabalho docente contemporâneo, desejamos ressaltar que o professor e a professora são construídos neste tempo e assumem uma atitude permanente de investimento em si mesmo como uma microempresa, como um “sujeito-microempresa”. (DAL’IGNA, SCHERER, SILVA, 2018, p.57).

Uma estética docente, nos moldes da “*bildung*”, assume uma posição transgressora e que vai de encontro com os regimes de verdade presentes no campo educacional. Mas, enquanto um movimento do cultivo de si e que estabelece um viés com tema da tese, encontro nesse conceito uma fundação apriorística para que seja possível dar atenção àquelas práticas que são menos comentadas, menos valorizadas, ou, como destaca Silvio Gallo (2006, 188), que são uma educação-menor, ou seja, “[...] um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros.”

Quando escreveu sobre o cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault, Sívio Gallo (2006, p. 188) comenta que, “[...] apenas se emancipado, exercitado em si mesmo, o educador poderá estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo.” Nesse estudo, o pesquisador ensina a problematizar o cuidado de si e o cuidado do outro passando pelos períodos greco-romano, medieval, moderno, até finalizar no contexto escolar contemporâneo, trazendo a noção de educação menor.

A problematização feita por Michel Foucault sobre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência convergem com a perspectiva de Gallo (2006, p. 178), quando esse comenta ser esta uma questão central do pensamento do filósofo, um lugar comum identificar que “[...] sua preocupação se volta para o sujeito como produtor de saberes, para o sujeito das relações de poder e, finalmente, para o sujeito em relação consigo mesmo”, para as questões éticas nas relações do sujeito consigo mesmo e para que possamos entender como um processo formativo muito próximo à *bildung*. Mais adiante, comenta que:

Foucault chega ao problema da ética, das relações do sujeito consigo mesmo quando investiga os jogos de poder que produziram e produzem nossos saberes sobre a sexualidade. O projeto de traçar a história da sexualidade no Ocidente começa como uma forma empresa a um só tempo arqueológica e genealógica, e nesse processo o tema da ética, da relação do sujeito consigo mesmo como uma forma de educação, como uma forma de produção autônoma e libertária da subjetividade, que mais tarde seria completamente, capturado pela máquina de subjetivação cristã, torna-se evidente. (GALLO, 2006, p. 179).

Trata-se, portanto, dos modos de subjetivação, através dos quais os sujeitos são produzidos a partir de determinadas práticas que envolvem tanto o assujeitamento quanto a libertação de diferentes posições de sujeitos, inclusive naquela que está em jogo um modo de ser e agir. Esta amarra parece ser possível de ser feita no momento em que Gallo (2006, p. 180) resgata o filósofo Michel Foucault para mostrar o seu interesse pela transição da moral no período entre a Antiguidade como uma busca de si para uma moral da obediência como um sistema de regras, permitindo uma chave para a leitura em que “[...] tomando o sujeito e as práticas históricas de sua constituição como seu problema central, possibilita interfaces muito interessantes com o campo educacional.”

Assim, o texto passa para seção que trata do cuidado de si e as tecnologias do eu circulando nos processos de subjetivação. No seu primeiro parágrafo, são apresentadas algumas obras que foram publicadas por Michel Foucault e que retomam os textos antigos, dos gregos e latinos, para apresentar a sua última fase de estudos desenvolvendo o tema da ética.

Nesses textos, Silvio Gallo comenta que aconteceu um deslocamento no foco das pesquisas do filósofo, passando para os jogos do sujeito consigo mesmo e não mais para os jogos de poder. Destaca ainda que Michel Foucault, ao ministrar seis seminários sobre as “Tecnologias do Eu”, em Vermont, nos Estados Unidos, no ano de 1982, faz este giro em que podem ser identificados quatro tipos principais de tecnologias do eu: 1) tecnologias de produção (economia); 2) tecnologias de sistema de signos (linguística); 3) tecnologias de poder (política); e, 4) tecnologias de si (ética):

Assim, os modos de se produzir subjetivação (a constituição dos indivíduos em sujeitos) passa por aspectos econômicos, linguísticos, políticos e éticos, em diferentes momentos históricos vemos a constituição de distintos modos de subjetivação, articulando de formas diferenciadas esses quatro aspectos, esses quatro tipos de tecnologias aplicadas ao trabalho sobre si mesmo. (GALLO, 2006, p. 181).

Nesta parte da sua investigação, o filósofo passa a analisar a relação entre dois preceitos morais do período grego e helênico: ocupar-se de si mesmo (*epimesthai saltou*) e conhecer-se a si mesmo (*gnòthi sauton*). Gallo (2006, p. 181) apresenta três grandes momentos que foram foco do estudo sobre as tecnologias do eu:

[...]: o período socrático-platônico, em que há, segundo ele, uma forte articulação entre cuidar-se e conhecer-se; o período demarcado pelos séculos I e II da era cristã, em que o cuidado de si transforma-se em prática cotidiana, com grande influência na filosofia estoica; o período compreendido entre os séculos IV e V de nossa era, em que ganha força e passa imperar a ascética cristã, marcada pela renúncia de si em benefício de Deus.

Sobre esta mudança nas suas pesquisas, para o foco na cultura de si, na arte da existência, no trabalho sobre si mesmo etc., o filósofo evidencia uma importante constatação de que o preceito délfico do conhecer-se a si tinha obscurecido o preceito moral do cuidar de si e na era cristã, pois “[...] baseou-se na

renúncia de si como forma de salvação.” (GALLO, 2006, p. 182). No final do último parágrafo dessa página, o autor comenta que

[...] é da ordem do conhecimento: a modernidade vê emergir uma filosofia teorética, fundada no sujeito pensante, uma filosofia da consciência que atravessa os séculos, do racionalismo [...] à fenomenologia [...], em que o conhecer-se é de fundamental importância” [...]. (GALLO, 2006, p. 182).

Comentando os dois últimos volumes da *História da Sexualidade*, os períodos socrático-platônico sobre os diálogos presentes no livro *Banquete*, Gallo (2006, p.183) aponta a questão erótica e pedagógica entre Sócrates e Alcebíades sobre o que é necessário para ser um bom governante, ou seja, enfatizando sobre a noção de era necessário que Alcebíades cuidasse primeiro de si, para depois governar os outros e comenta o autor do artigo:

Resumindo, o princípio moral do cuidar-se era tomado como a base mesma da ação política. Em outras palavras, havia como que uma submissão da ética à política, isto é, a condução de si era a base da condução dos outros, da condução da cidade. Era preciso aprender sobre si mesmo, cuidar de si mesmo, para que fosse possível dedicar-se a cuidar dos outros, a conduzi-los.

Portanto, se para os socráticos-platônicos, o cuidado de si era a base da política, para os helenos, nos tempos imperiais, a ética trazia temas filosóficos. E neste momento, o autor apresenta uma citação de Michel Foucault em que os estoicos como Sêneca, Rufos e Galeno, os pitagóricos, os cínicos e os epicuristas tematizaram o cuidado de si para se dedicar a cuidar dos outros. Gallo (2006, p. 184) destaca a tese de Michel Foucault, ou seja, a noção de “[...] que a cultura de si é uma espécie de resposta a uma certa conformação social, e não um reflexo, uma expressão ideológica de uma ordem material, como ele evidenciou em *O Cuidado de Si*.”

O exercício genealógico, desenvolvido pelo autor do texto, até então, abre a janela para que possamos olhar para a última seção que tratada da *educação menor e ser consigo*. É nesta parte que ele anuncia que a educação menor está ligada ao cuidado de si, não no sentido socrático-platônico da política, mas como um exercício em que o cuidado de si remete, também, o cuidar do outro, e comenta ser o



momento para tratar “[...] sobre possíveis conexões da ética do cuidado de si como estética da existência e questões do campo da educação.” (GALLO, 2006, p. 184).

Palavras como “pedagogia de si mesmo” e “arte de viver” aparecem quando Gallo (2006) comenta sobre o texto de Michel Foucault acerca da escrita de si. Este é um texto em que o filósofo encontra o exercício da escrita associado ao pensamento e mostra como existe nas correspondências e anotações um exercício sobre si mesmo e de sua vida, sendo a sua vida como uma obra de arte em que o adestramento de si e as prescrições para o outro colocam na mesa o debate sobre a ética do cuidado de si e do outro, e explica:

[...] o uso da escrita como treino de si encontra em Plutarco sua definição *etopoiética*, isto é, a afirmação de que a escrita de si e sobre si mesmo servirá como uma forma de transformar a verdade em *éthos*, em forma de conduta para moldar a própria vida, como o artesão que com as mãos da forma ao barro. (GALLO, 2006, p. 184).

Duas formas de escrita utilizadas pelo filósofo são apresentadas: os *hupomnêmatas*, e, as correspondências. Na primeira, estavam as anotações recolhidas a partir do que se ouvia, se refletia como uma forma de constituição de si mesmo. Na segunda, estavam os conselhos que eram dados aos outros, as sugestões etc., constituindo um trabalho sobre si mesmo e uma missiva para os outros. E é para as cartas, aquilo que se escreve para o outro e que se dá a ver, que Sílvio Gallo vai focar o seu olhar. Isto é possível de se perceber quando comenta o seguinte:

Na medida em que alguém escreve a um amigo ou a alguém da família, constrói uma narrativa de si mesmo marcada pelo *olhar* sobre si mesmo e por um exame de si mesmo; aí reside o exercício do cuidado de si e fato de constituir-se numa técnica de subjetivação. (GALLO, 2006, p. 186).

Na mesma página, Gallo (2006) resgata uma passagem de Sêneca dirigida a Lucílio afirmando que *quem ensina, instrui-se*. Séculos depois, já na Modernidade e na Contemporaneidade esta afirmação aparece de diferentes formas mais ou menos assim: aquele que ensina, aprende; todo ensino pressupõe uma aprendizagem para alguém e para si mesmo; o educador aprende a ser educador ensinando. Neste prisma, somos conduzidos a olhar para as descobertas do nosso tempo, que são assumidas como um momento *eureka*, a partir de um sujeito fundante do seu



pensamento e que emerge da razão moderna. O autor orienta a nossa reflexão de outra maneira para pensar a partir do cuidado de si e comenta:

Atentemos para esta reciprocidade posta na relação de ensinar a alguém, que significa também aprender, é ela que nos permite dizer que o exercício do cuidado do outro, pela educação, pode redundar num cuidado de si, como uma espécie de “reflexo”. (GALLO, 2006, p. 186).

Após escrever sobre o ensino e o aprender como um exercício do cuidado do outro, o autor do texto comenta que o conceito do cuidado de si é um prolongamento do conceito de governamentalidade para esclarecer as diferenças do mundo antigo com o nosso tempo, onde se vivia um contexto em que o cuidado de si e o cuidado do outro apareciam como uma prática de liberdade e não como repressão. Esta é a virada apontada pelo autor para destacar que isto deu-se pela moral cristã que se ordenava pela negação de si mesmo para se chegar até Deus. Ao trazer a questão dos modos de subjetivação antigos com a moral cristã, é importante trazer aqui uma análise, na perspectiva foucaultiana, de Frédéric Grós sobre isto, pois ele explica da seguinte forma:

Trata-se mesmo, para Foucault, de detalhar um modo de subjetivação *irredutível* ao mesmo tempo tanto ao cristianismo, quanto ao platonismo: o modelo helenístico, presente na filosofia estoica e epicurista. Daí a oscilação perpétua entre, de um lado, uma oposição massiva entre um sujeito antigo e um sujeito cristão e, de outro lado, uma série de distinções mais nuançadas entre os modos de subjetivação platônico, helenístico (estoico e epicurista) e cristão. (GRÓS, 2008, p. 129).

É por aqui que se percebe algumas rupturas ou mesmo uma virada, tal como Gallo (2008, p. 187) comenta, ao entender que na negação de si para Deus estava ali, estando também constituídas as condições para que as instituições de sequestro pudessem emergir, tais como “[...] a escola o quartel, o hospital, que confinam o indivíduo e o disciplinam, num processo de subjetivação que é sobretudo assujeitamento.” Ainda segundo o autor,

[...] essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas foram constituídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daqueles que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no

cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibilidade de resistência e criação. (GALLO, 2008, p. 188).

O autor esclarece sobre a educação menor após ter comentado sobre a questão ética no cuidado de si e num cuidado do outro como um jogo de liberdade coletivo, em que “[...] uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros: em que uns se fazer livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros.” (GALLO, 2008, p.188).

Como uma literatura de resistência, desterritorializada, revolucionária, marginal, como linha de fuga de um devir-menor (DELEUZE; GUATARRI, 2003), a noção de educação menor abre o espaço para a invenção e a criação utilizada pelo autor noutro artigo<sup>9</sup> como a produção de uma heterotopia no espaço escolar onde se faz o convite a quem pretende sair em busca desta noção.

---

<sup>9</sup> GALLO, Sívio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL. **Educação menor**: conceitos e experimentações. Curitiba: Prismas, 2013. (Coleção Filosofia & Educação).

**Figura 3:** Nota sobre uma cena acesa ou os dez mil lápis, (José Damasceno, 2000)



**Fonte:** <https://www.segs.com.br/eventos/151739-passado-futuro-presente-traz-colaboracao-entre-o-phoenix-art-museum-e-o-mam>. Acesso em: 23 nov., 2019.

### CAPÍTULO III – ATRAVESSAMENTOS TEÓRICOS

SAÍ de mim  
para seguir os passos meus,  
angustia navegadoras  
ferramentas novas nas mãos  
espaços aventureiros  
receios transbordam desafios  
esparramados pelo chão.  
Acompanhei o que eu estava sendo,  
testando trilhas a descobrir.  
Atravessamentos aletúrgicos  
Descontínuos ensaios hermenêuticos  
Capturas das lentes  
olhar para as pedras abertas  
sem olvidar que estou outro  
no discurso que caminha comigo mesmo,  
cercado de enunciados  
materialidades da artesanaria.  
(MANDARINO, 2020).

Neste capítulo, objetivo mostrar alguns estudos que estão próximos ao tema desta pesquisa e que já foram disponibilizados para o campo acadêmico. Assim como na obra de José Damasceno<sup>1</sup>, em que uma pessoa observa um quadro e o quadro estabelece esta possibilidade de relação em que podemos discursar sobre a posição de um professor ou professora diante de artefato que produz sentidos um lugar em que o saber emerge para cuidar das aprendizagens dos alunos e das alunas.

O artefato em que os atravessamentos teóricos são materializados num presente que tem na herança do passado o porvir do futuro. Com a obra do artista e aquilo que ela nos oportuniza explorar, apresento a seguir a busca bibliográfica realizada, a partir de estudos que se dedicaram a olhar para o cuidado de si e para o *ethos*, com o propósito de mostrar o que já foi produzido. Com isto, será possível ter uma percepção do alcance que este campo de estudos já avançou e o que ainda está em aberto. Nesta ordem, divido o capítulo: primeiro, sobre o cuidado de si; segundo, o *ethos*; e, por último, a produção bibliográfica que se aproxima do tema da pesquisa.

---

<sup>1</sup> DAMASCENO, José. Nota sobre uma cena acesa ou os dez mil lápis (2000). In: FIALDINI, Rômulo. Exposição Passado/Futuro/Presente. Curadoria: Vanessa Davidson; Cauê Alves. São Paulo: Phoenix Art Museum (em Arizona, EUA) e o MAM (Museu de Arte Moderna de São Paulo), 2019. Acesso em: 09 set., 2019.

### 3.1 O Cuidado de si

ESTÉTICA da existência  
 //.existência de si  
 //.....práticas estéticas de si  
 //.....existência nas práticas  
 //.....práticas consigo mesmo  
 //.....ética da estética  
 //.....ética da existência  
 //estética da ética  
 //estética de si  
 ////////////////as//práticas//  
 as//estéticas//  
 as//existências//  
 os modos //  
 ser e agir.....//  
 as atitudes.....//  
 as repetidas estéticas.....//  
 as diferentes práticas de si.....//  
 as identidades estéticas.....//  
 as éticas de si iguais.....//  
 e o priori da existência....//////  
 e o a priori estético//////  
 e o a priori ético//////  
 e o a priori de si//.  
 (MANDARINO, 2020).

Como já foi tratado no capítulo anterior, o cuidado de si é uma chave importante para olhar na direção da docência e da ética de si no âmbito educacional, e permite uma estética da existência como anuncia o poema. Enquanto ferramenta para ser utilizada em pesquisas, pode-se dizer que ainda existe uma incipiência no que se refere à educação. O cuidado de si oferece condições de possibilidade para que um leque de investigações seja feito.

Assim como o cuidado de si nos convoca a estarmos atentos sobre aquilo que fazemos conosco, ele é histórico, repete-se e replica-se, e nos mostra os diferentes lugares em que podemos estar tomando-o como ferramenta teórico-metodológica para multiplicarmos nossas pesquisas, quando pretende-se olhar para os escritos das professoras em oficinas (BEVILAQUA, 2017), com foco no cuidado de si, em espaços escolares, para o cuidado de si de profissionais de atenção básica de saúde (SILVA, 2014), para a questão da ética do cuidado de si no sujeito (SILVA, 2016), para o tema da autoajuda e educação (MARÍNS-DÍAZ, 2015) ou para escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si. (SCHULER, 2009). Saliento que os

modos de ser e de agir que se constituem no que o poema trata não devem ser descolados, ou seja: da estética da existência.

Sobre o cuidado de si, Muchail (2015, p. 15) comenta que “[...] trata-se da tradição que caracteriza o sujeito antigo, sujeito que se constitui em técnicas ou exercícios de conversão a si, nos quais sua verdade pode ser lida ou descrita.” Quando olhamos para o período greco-romano (entendida como a fase de ouro do cuidado de si), o cuidado de si sofre um deslocamento da política para uma estética da existência, um modo de viver em que a ética passa a assumir um lugar que sobrepõem a política. Comenta o autor mais adiante que:

Não que, por outro lado, os filósofos helenistas tenham sido iniciadores das práticas de si no caminho do conhecimento. Pelo contrário, sabemos quão fortemente elas existem desde o platonismo [...]; são “ritos de purificação” para ouvir oráculos e entender o que os deuses têm a vos dizer; “são técnicas de concentração” ou de “reconhecimento” necessárias para que a alma, que é sopro (pneuma), não se esvaneça nem se disperse; é a técnica do “retiro” (anablôresis), para saber ausentar-se do mundo sem deixar de situar-se nele; é a “prática da resistência”, para que se consiga suportar as dores e dificuldades e enfrentar tentações. (MUCHAIL, 2015, p. 80).

Trata-se de pensar sobre como era possível acessar a verdade a partir de determinadas práticas que envolviam um modo de viver. Os cursos do *Collège de France* sobre o **Sujeito e verdade** e a **Hermenêutica do sujeito**, juntamente com o terceiro volume da **História da sexualidade**, são os trabalhos do filósofo que orientam em termos de um olhar para si consigo mesmo.

No seio dos movimentos que animam a filosofia estoica sob o Império, projeta-se uma nova concepção da verdade e da memória, assim como o outro método de exame de si. É primeiramente o diálogo que desaparece, enquanto se instaura uma nova relação pedagógica cuja importância vai crescendo; é um novo jogo pedagógico, no qual o mestre/professor fala sem fazer perguntas e o discípulo não responde: ele deve escutar e ficar em silêncio. Na cultura pitagórica, os discípulos deviam ficar silenciosos durante cinco anos: tal era a regra pedagógica. Eles não perguntavam nada nem falavam durante a aula, mas exerciam-se na arte de escutar. Era a condição indispensável para adquirir a verdade. Essa tradição se instaura na época imperial, quando a cultura platônica do diálogo cede espaço a uma cultura do silêncio e à arte de escutar. (FOUCAULT, 2014c, p. 278).



Aqui, novamente, percebe-se um grande deslocamento entre a relação do professor e do aluno que existia, com a experiência que acontece na Contemporaneidade e como era possível estabelecer uma relação com a verdade. A regra pedagógica que encontramos hoje não é a de conduzir o aluno a escutar e ficar em silêncio; espera-se que eles estabeleçam esta relação de fala durante o processo formativo. Seguindo a compreensão de Michel Foucault (2006d. p. 30), em que os modos de subjetivação estão implicados na moral e nas práticas de si,

[...] a ênfase é dada, então às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser.

Ao comentar sobre transformação do seu próprio modo de ser a partir de práticas que o sujeito faz consigo mesmo, o filósofo está tratando da noção de experiência, comentando ser ela:

[...] a racionalização de um processo ele mesmo divisório, que redundava em um sujeito, ou melhor, sujeitos. Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si. (FOUCAULT, 2006a, p. 262).

Existe uma série de exercícios de si que, vinculados ao cuidado de si, apresentam experiência transformadora quando faz coisas em nós mesmos, a partir daquilo que se passa e se atravessa num processo de subjetivação, como mostra a compreensão a seguir:

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia de problematizações e de uma pedagogia de práticas de si. E o que aparece agora como “peculiar”, como histórico e contingente, não são apenas as ideias e comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos. (LARROSA, 1994, p. 43).

O tempo e o espaço em que foram constituídas as condições de possibilidade para que ele fosse escrito estava acompanhado com a releitura da palestra ministrada por Michel Foucault, que tratava da escrita de si. Um texto que já foi

riscado bastante e que sempre me remete a pensar sobre os modos de ser e agir docente, e de pensar a docência como um modo de existir:

Os gregos problematizavam efetivamente sua liberdade e a liberdade do indivíduo, como um problema ético. Mas ético no sentido de que os gregos podiam entendê-lo: o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir. Era um modo de ser do sujeito e uma certa maneira de fazer, visível aos outros. O *êthos* de alguém se traduz pelos seus hábitos, por seu porte, sua maneira de caminhar, pela calma com que responde a todos os acontecimentos etc. Esta é para eles a forma concreta da liberdade: assim eles problematizavam sua liberdade. O homem que tem um *êthos*, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira. Não acredito que haja necessidade de uma conversação para que a liberdade seja pensada como *êthos*; ela é imediatamente problematizada como *êthos*. Mas, para que essa prática de liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplo, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2006d, p. 270).

O cuidado de si no período greco-romano permite olhar para um exercício da ética de si consigo mesmo e com o outro, para fazer uma analítica dos modos de ser e de agir docente. Outro pesquisador que se dedicou a estudar o cuidado de si abordado por Michel Foucault apresenta uma análise interessante para compreender o cuidado de si:

E, desse ponto de vista, nem os estoicos e nem mesmo os epicuristas atribuíram um valor positivo ao passado: a atitude filosófica fundamental consiste em viver o presente, em possuir o presente e não o passado. Que eles tenham, ademais, vinculado muita importância aos pensamentos formulados pelos seus predecessores, concerne à outra coisa. Porém, se os *hupomnêmata* incidem sobre o já dito, não é sobre qualquer “já-dito”, que teria simplesmente o mérito de ser do passado, mas é porque se reconhece nesse já-dito (em geral, os dogmas dos fundadores da escola) isso que a própria razão diz no presente, é porque se reconhece, nesses dogmas de Epicuro ou Císipo, um valor sempre presente, pois, precisamente, eles são a expressão mesma da razão. Dito de outro modo, ao escrever, ao anotar, não se faz seu um pensamento alheio, mas utilizam-se fórmulas que são consideradas bem feitas para atualizar, para tornar vivo, isso que já está presente no interior da razão daquele que escreve. (HADOT, 2017, p. 190).

O exercício de guardar os pensamentos, as prescrições, as orientações do mestre da consciência e que conduzem a uma ética de si consigo mesmo a partir de uma regra e de uma moral interessa aqui para que se possa procurar, na



Contemporaneidade, mais especificamente, no campo educacional, como que uma atitude em que o cuidado de si, para cuidar do outro, aparece no presente.

[...] Foucault, não cessa de insistir sobre o fato de que o sujeito suposto por estas técnicas de si, pelas artes da existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal do conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido com transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas. (GROS, 2008, p. 127-128).

Frédéric Gros (2008), ao trazer a compreensão de que a relação do sujeito com a verdade, nos permite localizá-la, também, no campo educacional em que o sujeito é transformável, modificável quando passa a ser constituído com regras de existência e conduta no processo de formação docente.

É este modo de cuidado de si, das práticas escolares, dos pensares docentes, dos jeitos de fazer quando se ensina, que vai se constituindo um tipo de *ethos* que emerge no processo da formação docente, do exercício de fazer de si o que a docência nos remete. Neste sentido, percebemos a potência de se olhar para o cuidado de si desde os antigos e como ela vai tomando outros contornos para que possamos ter ferramentas que ajudem compreender sobre aquilo que nos produz e faz coisas conosco quando estamos diante de um desafio de cuidar de si para cuidar do outro.

Enquanto um cuidado que está toma um contorno moderno, de acordo com Edgardo Castro (2009, p. 154), Michel Foucault trata da Modernidade mais do que um período histórico, mas como uma atitude, “[...] uma atitude, como um *ethos* no sentido grego do termo; ou seja, como uma escolha voluntária de uma maneira de pensar e de sentir, de agir e conduzir-se como marca de pertencimento e como tarefa.” A docência é colocada em ação como um *ethos* enquanto uma atitude que tem uma função, que é a de educar.

Algumas pesquisas foram mais inspiradoras, como a de Alexandre Filordi Carvalho (2014), ao trazer para o debate a função-educador. O pesquisador comenta que deve tomar o cuidado em relação à compreensão da função-educador, pois sua investigação não trata de fazer um exercício de ensino para perceber numa função-educador e nem orientar como se ensina ou aprende. O que Carvalho (2014, p. 30) comenta é que “[...] a função-educador tenta problematizar certas perspectivas que podem ser [...] posições abertas de criação e ação possíveis a todo

sujeito que ocupa a função-educador” com relação aos outros sujeitos com os quais interage, como os que estão na função-educando.

Maria de Lourdes Cauduro (2011, p. 216), ao comentar sobre a sua experiência de si, esclarece, na sua constituição docente inicial, inicialmente, as primeiras práticas pedagógicas estavam articuladas “[...] pelos sentidos que produzia para as histórias e poemas; teve origem, penso, no meu universo familiar, onde circulavam versos e histórias infantis, contadas pelos adultos da família.” A autora assume as noções de Michel Pêcheux e de Michel Foucault para olhar como a produção de sentidos e como as práticas constituem a sua docência. Mais adiante, destaca que:

Esses e outros momentos vividos permitiram que eu me construísse como pessoa e como profissional, produziram a minha experiência comigo mesma e com outros sujeitos, outros professores e alunos, levando-me a desidentificar-me com, a distanciar-me de certos saberes que me tinha produzido, a realizar constantes deslocamentos ao identificar-me com outros saberes. (CAUDURO, 2011, p. 217).

Marcos Pereira (2016, p. 21) apresenta a ideia da estética da professoralidade, comentando que seus quadros de referência para perguntar “como é que se é professor? por que ser professor? como é que se dá essa escolha, essa decisão? como se operacionaliza isso no sujeito?” foram inspirados em Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Apresentando a sua problematização, destaca que:

Quero, a partir da investigação de mim mesmo, chegar a algumas clareiras e alguns conceitos. Não sei se, propriamente, chegar a ou, mais especificamente, *produzir, enunciar* alguns conceitos durante essa trajetória. Minha pretensão é ter como referência um relato autobiográfico, o qual visitarei e ao qual recorrerei constantemente. (PEREIRA, 2016, p. 21-22).

Mais adiante, o autor também explica que não está à procura de uma identidade do professor que tivesse uma essência, porque “[...] vir a ser um professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo), num dos seus inumeráveis movimentos de constituição do mundo.” (PEREIRA, 2011, p. 22).

Outro pesquisador que se dedicou à obra de Michel Foucault, foi Gros (2008, p. 130), que comenta que o cuidado de si, tratado pelo filósofo, carrega consigo um enunciado que aparecerá como um imperativo no período da filosofia helenística e romana, ao apresentar um trecho sobre a relação de Sócrates e Alcibíades: “[...] agora que atingiu a idade adulta, você quer governar os outros, tornar-se um dos primeiros homens da cidade, mas será que você cuida corretamente de si mesmo?”.

Com esse autor, é possível perceber duas coisas: na primeira, está sendo abordada uma questão fundamental do cuidado de si, para entender como, antes de ser um sujeito ideal do conhecimento, é necessária uma série de regras de existência, práticas e técnicas; e, na segunda, a relação entre o professor e o discípulo. Em ambas, a relação, no decorrer dos tempos, assumirá diferentes formas e posições de força.

Na Modernidade, com o advento da escola, vemos aparecer a figura do professor que está acompanhado com regimes de verdade, que trazem consigo os dispositivos pedagógicos e as formas de ensinar que passaram a ocupar um lugar que antes não estava no centro do debate da formação da criança e do jovem. No presente, com a função-professor, o ensino desperta o interesse em muitas direções, na perspectiva da Contemporaneidade. A autora Dora Marín-Díaz (2015, p. 19) ajuda ampliar um pouco mais a relação pedagógica enquanto uma regulação:

Podemos pensar que as práticas pedagógicas, enquanto ações reguladas destinadas à formação e à definição de modos de comportamento de outros, podem ser consideradas como práticas de governamento (condução). Isso porque nessas práticas são incorporados e desenvolvidos exercícios destinados à transformação do indivíduo, com o propósito de levá-lo a se enquadrar nos modos de vida de seu grupo social.

Conduzir-se na posição de um professor é a base para conduzir os alunos, porém, no presente, poderíamos refletir no sentido de que, se tomamos por exemplo o movimento do professor dinâmico, com metodologias críticas e ativas, não enxergamos o professor a partir do conduzir-se, mas, sim, pelo modo como pretende capturar os alunos. E, assim, os alunos conduzem-se a si mesmos pelo protagonismo e interesse.

É importante compreender que Michel Foucault, ao visitar os textos que tratam do cuidado de si, tinha como objetivo olhar como no passado as relações consigo e com o outro se davam, mas também oferecia instrumentos para olhar o

presente e de que modos, na Modernidade e na Contemporaneidade, o cuidado de si compõe os jeitos de estar no mundo. Neste sentido, parece interessante olhar não só para as questões da moral cristã, da moral jurídica, e da norma, mas procurar entender como os livros convocam a outras práticas de si. No caso da docência, pode-se pensar o “cuidado de si” como o exercício do indagar. Uma interessante inscrição sobre o filosofar com os professores, como se a prática docente oferecesse uma lente de reflexão, é oferecida a seguir:

O que queremos é assumir com os professores um filosofar que nos permita olhar o mundo, as pessoas, nossa prática educacional e a nós mesmos, na perspectiva da infância, como se fosse pela primeira vez. O cuidado de si e do outro, na formação de professores, é uma estética e uma ética que proporciona que o sujeito transforme sua práxis, suas relações e a si mesmo. (PULÍNO, 2010, p. 162).

A autora faz uma ligação que é considerada muito cara na investigação que trago, ou seja, o tema do cuidado de si e do outro na formação de professores. É uma composição que se produz um encontro carregado de sentidos e que a partir de estudos atravessados pela arqueologia e pela genealogia, permitem uma problematização a partir de estética da existência de um sujeito que se produz nas relações consigo mesmo quando ocupa o lugar de um devir-professor. Um devir-professor em que no cuidado possamos encontrar espaços de resistência para transitar no mundo. O propósito será o de apresentar alguns estudos que aproximam do tema aqui investigado.

Ao fazer um pequeno recorte dos três momentos do cuidado de si que são tratados pelo filósofo, o recuo ao passado e como ele foi tratado analiticamente oferece ferramentas para olharmos o presente a partir do sujeito que emerge na Modernidade. Mais ainda, para olharmos para um sujeito que assume a responsabilidade de cuidar de si (tornar-se professor), para cuidar dos outros. Penso ser interessante comentar que, nos estudos de Michel Foucault, é necessário olhar como ele dá continuidade ao seu trabalho de pesquisa.

No livro **As palavras e as coisas**, ele anuncia a morte de homem, o fim do conhecimento humano, mas, na **Arqueologia do Saber**, ele tenta levá-lo de volta ao centro do seu problema de estudo. A partir daí, é possível esboçar, brevemente, o percurso filosófico foucaultiano: nas três primeiras obras principais (**História da loucura**, **Nascimento da clínica** e **Palavras e coisas**), partindo da filosofia de

sujeito, Foucault continua a criticar a mesma filosofia para deixá-la, definitivamente, de modo que ela finalmente anuncia a morte do homem. Nas três últimas grandes obras (**A arqueologia do saber**, **Vigiar e punir** e **História da sexualidade**), é colocado novamente o problema do sujeito, para que ele aprofunde-se pouco a pouco nos sistemas de conhecimento, poder e ética.

Esse método permite perceber que a noção de subjetivação opera com o cuidado de si. Ao destacar os modos de subjetivação, não se deve, simplesmente, tomá-lo a partir de seus últimos estudos, mas conhecer a sua carreira filosófica, especialmente da **Arqueologia do Saber**. Assim, é necessário destacar esta ética da subjetivação para entender os modos de subjetivação.

Na ética dos modos de subjetivação, Michel Foucault coloca em questão a maneira de se olhar para a ética como um modelo de autoconhecimento. A ética consistiria em primeiro, por ter um caráter geral namoralidade, pois, deve-se, ao mesmo tempo, conhecer-se e dominar-se, para moralizar-se. No entanto, Foucault questiona este esquema para perguntar sobre as atitudes éticas em todas as existências do *ethos*. Então, para superar este modelo de autoconhecimento, o filósofo faz um deslocamento teórico para acrescentar, na problemática do saber e do poder, um novo conceito: a ética. Isto poderia ser entendido como um cuidado de si que se constituía uma atitude ética.

Ao encerrar esta seção, comento que o cuidado de si, que tanto fez parte da formação dos gregos e romanos, deve ser olhado a partir das condições do presente. Um exemplo possível de se pensar seria refletir sobre um exame que o professor faz de si mesmo, e que este poderia ser pelo exercício de fazer uma série de anotações no final do dia, sobre como foram as experiências pedagógicas que experimentou e sobre como elas, de alguma forma, o afetaram numa transformação de si mesmo para que possa cuidar-se de uma forma diferente de como vinha fazendo antes<sup>2</sup>.

Provavelmente, essa seria uma busca que encontraria uma série de dificuldades. Os etnógrafos e pesquisadores dos estudos hermenêuticos-interpretativos, provavelmente conseguiriam mostrar este exercício de si acontecendo, mas é provável que venhamos a encontrar algumas dificuldades em

---

<sup>2</sup> Um exercício sobre o cuidado de si em que o professor faz uma reflexão sobre as experiências que teve durante o seu dia aparecem no livro de Jorge Larrosa (2018).

relação a professores que atuam na educação básica. Uma alternativa seria olhar para algumas obras e de como elas chegam, em determinado tempo, como verdades que colocam o processo formativo a serviço de suas teorias.

### 3.2 Ethos: sobre as questões teóricas

Poema do Ethos.  
 Escrevo meu modo de ser e agir docente  
 Sem olvidar de mim  
 transbordamentos duma responsabilidade.  
 As letras em atitudes  
 mesmo tempo, à tempos  
 tempo do presente  
 passo a passo  
 cuidados dos meus pensares.  
 Jeitos de ser  
 registros de práticas contadas  
 O enunciado brota do discurso  
 Sentidos colados, colam em bricolagem  
 afetamentos do tempo presente  
 sujeito-professor em devir  
 posições ocupadas  
 acumulado em responsabilidades do tornar-se  
 domínios de coisas que me palavram num cuidado comigo mesmo.  
 (MANDARINO, 2020).

O poema que inicia esta seção está carregado dos sentidos que encontrei em leituras que me colocavam em questão, que me faziam rever o que tinha se passado num dia de aula, que também era outro dia de ensinamentos, ou outro dia de aprendimentos. Para iniciar a tratar do *ethos* de formação como um exercício de cuidado de si, recorro a um estudo voltado para o campo da formação acadêmica, que Dal'Igna e Fabris (2015, p. 78) nomearam como um exercício para se fazer um “[...] *ethos* de formação”, que configura um processo de subjetivação em que o estudante está posicionado em modos de ser e de agir enquanto estabelece uma relação consigo mesmo.

De imediato, cabe comentar, aqui, que o *ethos* docente de inclusão não é algo que emerge do imperativo da inclusão (LOPES; FABRIS, 2013) ou da inclusão como matriz da experiência (LOPES; MORGENSTERN, 2014), mas de um certo modo de ser convocado a cuidar de si e cuidar dos outros. Foucault (2008, p. 348) chamará de *éthos* filosófico a “[...] crítica de nós mesmos como uma prova histórico-

prática dos limites que podemos transpor, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres”.

O *ethos* que se apresenta, no poema escrito em 2014, que abre esta seção, aproxima-se daquilo que a docência permite nos constituir num devir-professor, exigindo um cuidado de si que emerge num processo ético e de responsabilidade com os outros: os alunos e as alunas. Isto lembra que, no âmbito educacional, de cuidado de si, que a docência está carregada de experiências que nos constituem.

Nesta seção, estabeleço o fechamento entre a docência e o cuidado de si, que iniciou o capítulo apresentando a docência, presente no cuidado de si no âmbito educacional, atravessado pela formação docente, a ação pedagógica e os modos de ser e agir. No primeiro bloco de discussão, estão os saberes constituintes daquilo que encontramos como um processo formativo inicial e que nos acompanha no decorrer da vida docente. No segundo bloco de discussão, estão as diferentes estratégias que são utilizadas para garantir que o currículo (o que deve ser ensinado e o que atravessa os conteúdos: a cultura; a sociedade; o lazer; as religiões; os diferentes pensamentos; a política etc.) seja apresentado aos alunos e alunas.

Por terceiro, entendo que se faria presente aquilo que refere-se ao estar no mundo, que nos afeta quando somos capturados e convocados para nos movimentarmos, a partir da responsabilidade com os outros que vieram ao mundo, e do modo como vamos tomar para si a maneira de mostrar o mundo atravessado por ele. Divido este capítulo em três partes: na primeira, sobre o *ethos* e os modos de ser e de agir; na segunda, uma exploração do *ethos* do cuidado de si na formação; na terceira, o *ethos* que emerge da ação pedagógica.

Nesta maneira de conduzir-se está o cuidado de si, presente na formação dos universitários de Educação Física, que passa a ser atravessada pela prática discente de condutas, que os conduz a certos modos de ser, pensar e agir, como uma docência e um cuidado a partir da experiência, ou seja, como:

Uma experiência é alguma coisa que fazemos inteiramente sós, mas só podemos fazê-la a medida em que escapará a pura subjetividade, em que outros poderão, não digo retomá-la exatamente, mas ao menos, cruzá-la e atravessá-la de novo. (FOUCAULT, 2010a, p. 295).

Foucault (2006b, p. 30) refere-se “[...] às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais



o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, e às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser” na interiorização de um sujeito que se constitui a partir de sua experiência docente, a partir de seu *ethos* de formação (DAL’IGNA; FABRIS, 2015), enquanto modo de ser e agir e, também, como Foucault (2008) destaca, enquanto uma crítica que fazemos de nós mesmos.

A crítica de nós mesmos encontra um lugar naquilo que seria um devir (DELEUZE, 2001), que poderia ser dito como um devir-professor. Com um sentido muito próximo do devir, Larrosa (2011) comenta que se trata de um “porvir-se”. O porvir, tal como Larrosa (2001) comenta, não é uma origem, mas a abertura, ou seja, não é o ponto de partida de uma narrativa de um(a) professor(a), mas a sua possibilidade de problematizar o cuidado de si e de exercer uma docência atravessada por discursos, fatos e constituições que, necessariamente, não seguem uma linearidade, um porvir que permite sair um professor diferente de como se era antes, um professor que está em constante movimento com a sua docência.

Da mesma forma, somos afetados pelo mundo e nos constituímos a partir de um determinado *ethos* docente. A linha de raciocínio, que será apresentada a seguir, terá como intenção olhar para o processo formativo na formação inicial e continuada, para a ação pedagógica e para os modos de ser e de agir, demonstrando como podemos encontrar pistas em relação a como um cuidado de si aparece no exercício docente.

Voltando para a epígrafe da apresentação do livro que trata da autoridade pedagógica à amizade intelectual, comento que Julio Groppa Aquino nos convoca a pensar sobre a trajetória de ser e de tornar-se professor a partir de posições que envolvem um *ethos* docente. Utilizando palavras como autoridade pedagógica, amizade intelectual, estética da professoralidade, função-educador, responsabilidade, ele estabelece uma colagem com palavras que dão sentido a uma docência e um cuidado.

Fazendo um exercício de reflexão, a partir do método *tonens*, poderíamos apresentar as seguintes premissas para se chegar a uma conclusão: a docência é uma arte de governo; ora, a docência é um exercício de professores e professoras; logo, todos os professores fazem uma arte de governo quando estão em posições de docência.

O que Michel Foucault nos oferece, enquanto reflexão, e que conduz a uma relação consigo mesmo, continuando, ainda na primeira epígrafe da apresentação,



trata-se daquilo que comenta como sendo o papel do intelectual como alguém que pensa e leva outros a pensar, neste caso, pensar sobre uma plataforma para a docência e um cuidado.

E é nesse interpelar que na apresentação do projeto foi importante mostrar a aproximação que Julio Groppa Aquino permitiu com a noção de *ethos*. A maneira como escreve apareceu como uma abertura de um caderno com folhas em branco. A partir dele, iniciou-se uma trilha que me posiciona dentro de condições de possibilidade que estiveram presentes, para refletir sobre o que se passa entre o tema da autoridade pedagógica à amizade intelectual. Amizade intelectual, como palavras que se apoiam, sendo posicionadas como uma forma de renovação em relação à autoridade pedagógica. Desse modo, sem negarem-se, as primeiras condições seriam condições para as segundas, estabelecendo uma continuidade naquilo em que estão interligadas.

A problematização entre a transição da autoridade pedagógica para a amizade intelectual mostra que, pelo fato de não termos premissas seguras, o método dedutivo não é suficiente fora de um regime de verdade que emerge nesta transição. Mas, lembro aqui, que num dos encontros do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/UNISINOS/CNPq), em 5 de outubro de 2016, foi comentado que o “*ethos*” coletivo é violento quando passa a ser um código moral passando para o singular, ou seja, o problema seria quando o universal violenta o individual.

Entendo que, ao trazer uma narrativa autobiográfica, um professor que procura olhar para o cuidado de si, a partir do que nomeia como sendo um livro-testemunho, entra neste debate do universal e o individual.

Sobre aquilo que já não pensa ou que pensa não pensar mais, uma autora que permite estabelecer um diálogo interessante com a proposta apresentada pelo autor é Judith Butler (2015), que traz para o debate o relatar a si mesmo, considerando que o si mesmo não é o sujeito fundante. E, neste sentido, esclarece a autora: “[...] O surgimento do ‘eu’ a partir da matriz das instituições sociais pode ser explicado de diversas maneiras e várias são as formas de contextualizar a moral dentro de suas condições sociais.” (BUTLER, 2015, p. 19).

Considerando que o sujeito tem uma história e, no caso o autor do livro, Julio Groppa Aquino, entendo que ele, ao não ser um fundador que dá existência à história da autoridade pedagógica à amizade intelectual, pode ser compreendido

como um autor que apresenta uma escrita que lembra alguns exercícios de pensamento já desenvolvidos por Jorge Larrosa, Carlos Skliar, Walter Kohan e Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

O autor fez uso de palavras que estão carregadas de sentidos e que podem ser desdobradas por diferentes olhares, tais como a interpelação, o acontecimento artesanal, a travessia do tempo, o hábito para encerrar sua apresentação... comenta ainda que “[...] entre o professor e aluno, há sempre algo a mais a ser dito.” (AQUINO, 2014, p. 31). Mesmo não apresentando algo que estaria fora do já conhecido, pareceu-me importante iniciar desta forma, para fazer a entrada daquilo que tem me constituído, produzido, sentido e estabelecido um diálogo com o exercício da docência.

Somente esta parte do livro já me permitiu ficar inspirado com a maneira como o autor se coloca num cuidado de si e, neste sentido, me convidou a fazer uma interpelação com a minha própria formação docente, o *ethos* docente do qual eu sou constituído e de como ele me colocou diante de práticas pedagógicas com os estudantes da escola e com os acadêmicos do curso de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O sentido de que trata o autor do livro me convida a pensar e a colocar em problematização a inclusão escolar, que convoca quem está num processo de formação para tornar-se professor a assumir determinados modos de ser e agir.

Castro (2009, p. 154) comenta que “[...] Foucault entende a modernidade como uma atitude, como um *éthos* no sentido grego do termo; ou seja, como uma escolha voluntária de uma maneira de pensar, de sentir, de agir e conduzir-se, como marca de pertencimento e como tarefa.” Neste sentido, tentarei olhar para o *ethos*, juntamente com o porvir professor, amarrado pela noção de cuidado de si para procurar algumas pistas, neste tripé, a partir do qual entendo emergir uma determinada forma de docência.

O cuidado de si está relacionado com diferentes maneiras como as tecnologias de si fazem com que o indivíduo passe a reconhecer-se como um sujeito de determinadas relações morais e éticas. O “si”, como explica Foucault (2014c, p. 273), tem uma dupla significação, pois “[...] ele quer dizer o mesmo, mas ele remete, também a noção de identidade”. Ao comentar sobre o “si” e a escrita, o autor destaca que:

Nessa cultura do cuidado de si, a escrita é, também ela, importante. Entre as tarefas que o cuidado de si define, há aquela de tomar notas sobre si mesmo – que poderão ser lidas –, escrever tratados e cartas aos amigos, para ajudá-los, a conservar seus carnês a fim de reativar por si mesmo as verdades de que se teve necessidade. (FOUCAULT, 2014c, p. 275).

Nesta operação sobre o “si”, o sujeito e a verdade são colocados em jogo, ou, melhor dizendo, o sujeito e a sua verdade são postos em jogo. Na questão da escrita de si, Foucault (2006c, p. 147), ao visitar as cartas escritas por Sêneca, Marco Antônio e Epiteto, comenta que a escrita é um exercício, um adestramento que se faz para guardar discursos, conselhos, que são tratados como uma verdade por quem os registra operando como uma verdade “*etopoiética*”, tal como aparece em documentos dos séculos I e II, que são localizados de duas formas: as “*hupomnêmatas*” e as correspondências.

Na primeira forma, estão os suportes para a memória, escritos para serem lidos e relidos, sendo importantes para a subjetivação dos discursos e, na segunda, estão as cartas em que se escreve para se ler o que se escreveu, tendo uma dupla função: fazer um exercício de cuidado de si e cuidado do outro se manifestar para si mesmo e para o outro. A carta tem a intenção de afetar o outro. Comenta o filósofo que “a carta que, como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro, para sua assimilação e elaboração como ‘bem próprio’, constitui também, e ao mesmo tempo, uma objetivação da alma.” (FOUCAULT, 2006c, p. 156).

A carta mostra o quanto as relações de poder e de saber, que agem sobre quem escreve, a tornam um objeto dos processos disciplinares para se reconhecer enquanto uma identidade e a subjetivação que liga esta mesma identidade a certos modos de ser e que são desnudados a partir dos discursos escritos. Na carta, existe a possibilidade de uma prática de liberdade e não de repressão, colocando-se em jogo os mecanismos que constituem o indivíduo. “Ao escrever o escrevente cria a si mesmo ativamente. Trata-se de se constituir como sujeito da ação racional através da apropriação, unificação e subjetivação do fragmentário e da seleção do já dito e já selecionado.” (TELLES, 2009, p. 298).

O que interessa é perceber que no cuidado de si entram em jogo uma ética que envolve uma estética da existência, que coloca em jogo a produção de uma verdade de si mesmo como um *ethos*. O escrever, o produzir textos, num exercício

de governo de si e dos outros, é estar diante de uma possibilidade que envolve um inventar e reinventar-se a partir de certos modos de ser e agir.

À vista disso, nos processos de objetivação e subjetivação da constituição da docência, é possível encontrar um sujeito que já se convenceu sobre aquilo que deve ser de determinada forma e como ele toma para si como uma verdade, como aquilo que o convenceu a ser assim em se tratando da sua constituição de identidade docente. Isto acontece de uma forma rizomática a partir de diferentes condições de possibilidade presentes nas práticas pedagógicas.

Para tanto, faz-se necessário olhar por dentro para identificar o que o devir-professor está falando e olhar para o contexto externo, pois ambos permitem fazer um diagnóstico sobre os modos de subjetivação que circulam, bem como as correlações de força presentes. O rizoma, como modelo de resistência ético, estético e político, trata de linhas e não de formas, por isso, o rizoma pode fugir, se esconder, confundir, sabotar certos caminhos.

Para aqueles que estão em formação docente, o presente exige uma reflexão sobre os paradigmas dominantes dos séculos XIX e XX e como aconteceu a transição paradigmática na virada do século. O contínuo exercício formativo na docência e no cuidado muitas vezes ficam materializados em outras formas de registro, como no seguinte poema:

Se escrever é mostrar a si mesmo,  
escrever revela a identidade de quem se é e os seus modos de agir e pensar.  
Se escrever é expor a sua singularidade,  
então estamos diante da própria diferença de quem se expõe.  
Se escrever é mostrar a si mesmo,  
as palavras apresentam a relação consigo mesmo,  
sendo assim,  
numa carta,  
aquele que se põe a escrever estabelece uma relação pedagógica consigo mesmo. (MANDARINO, 2020).

Se tivesse que apresentar um exemplo de como o exercício de resistência, de como uma educação menor que está carregada de sentidos de um modo de ser e agir balizado pela potência que a docência carrega, seria expresso em duas cartas escritas no ano de 2011 (ANEXO 1 e 2), durante a minha passagem noutra Escola Municipal de Ensino Fundamental no município de Porto Alegre e de uma forma de uma escrita epistolar com uma missiva a provocar um tensionamento sobre olhares

desconfiados de uma prática pedagógica que estava tomando uma forma que produzia uma experiência formativa, na perspectiva de Jorge Larrosa, com idas e vindas. Deste modo, apresento a seguir dois excertos que podem ser ilustrativos para entendermos que, muitas vezes, se faz necessário estar em resistência quando o próprio exercício da docência é colocado em questão. Entendendo que ser colocado em questionamento, não é algo negativo, mas sim produtor de uma potência permite emergir dela, os sentidos que nos capturam, os sentidos que constituem um *ethos*, um modo de ser e agir que se mostra com todas as relações de força e de poder.

### **Excerto 02:** Pedagogia da vontade de aprendizagem: entre a pedagogia e a disciplina

---

Por que trago este debate ao conjunto de colegas da EMEF Migrantes? O que me motiva a escrever este texto? Posso começar a desenvolver estas perguntas a partir do meu lugar enquanto professor de Educação Física, onde, em muitas experiências escolares, encontrei compreensões sobre esta disciplina que se afastam daquilo que se naturaliza neste debate. Um bom exemplo disso se refere às falas que foram feitas na reunião de planejamento por assessoras da Secretaria de Educação. Duas delas, para mim, foram mais marcantes: a primeira querendo sugerir que os conteúdos das aulas de Educação Física seguissem numa linha de bengala da alfabetização, dando o exemplo de organizar os alunos em ordem alfabética, propor atividades que envolvessem números, numa clara linha que segue aquela ideia de valorizar a Educação Física a partir daquilo que mais valoriza a função da Escola, ou seja, alfabetizar. Na crise de identidade da Educação Física escolar, muitas vezes ela escolheu este caminho para justificar-se enquanto uma disciplina importante no currículo escolar. [...]. Não são poucos, porém distorcidos, os exemplos em que a Educação Física adotou esta postura. A mais forte foi pela abordagem da psicomotricidade em que na década de 1980 assumiu um lugar de destaque, ou seja, valorizando os elementos de coordenação motora ampla, fina, lateralidade, organização espacial, noção tempo, ritmo, etc., como contribuintes ao trabalho de sala de aula. [...]. A outra fala foi na direção do gasto de energia, ou seja, a Educação Física deve gastar a energia dos/as alunos/as para que estes cheguem na sala de aula menos agitados. A ideia de liberação de energia a partir da Educação Física é de um senso comum que entra em contradição com aquilo que acontece, por exemplo, no recreio em que os alunos agitam-se mais ainda. Seria mais adequado comentar que se trata de uma liberação de emoções, tal como explica Elias (1992), que passassem por diferentes tensões como por exemplos: alegria, prazer, desafios, medo, agressões, intimidações, etc. Pensar na Educação Física como algo que libera a energia neste sentido pode ser entendido como algo que retira a energia do/a aluno/a. Retirar a energia para que e para quem? Se entendo energia como uma potência de vida, a energia como algo que libera uma vontade, vontade de aprender no espaço pedagógico da Educação Física. Desta forma, não caminho nesta direção. Penso na Educação Física como uma experiência pedagógica que potencializa a vontade de aprender e não foram poucos os retornos que os/as alunos/as trouxeram neste sentido. (ANEXO 1).

O fato que me motiva agora a escrever mais um texto se localiza no entendimento de que parece haver na dificuldade em compreender a contribuição pedagógica que os conteúdos que venho trabalhando com as Turmas A21 e A31 na disciplina de Educação Física poderiam ser explorados no planejamento do evento. Isto é percebido pois, no mesmo dia 19 de julho, fui comunicado que estaria acontecendo esta festa na escola e que o horário seria modificado. Alguns problemas que identifico sobre isto [...]: primeiro, o problema que reside aí se deve ao fato de não ter sido comunicado anteriormente sobre este evento que apresenta grande significado no contexto escolar; segundo, que não iria participar com os alunos do turno da tarde que trabalho, ou seja, A21 e A31, pois, eles estariam no horário das 10 horas da manhã; terceiro, neste mesmo horário fui comunicado por telefone sobre o evento e que não era necessário estar presente; por último, considero isto um descuido pedagógico com aquilo que venho trabalhando com as turmas, pois, em duas oportunidades, anteriormente, já tinha mostrado como isto era importante de ser resgatado com as

turmas. Na páscoa, foi feito o pular elástico e na sexta-feira do dia 24 de junho, organizado o campeonato de pular corda. Ambos tiveram um significado muito grande para a escola, para os/as alunos/as e para a disciplina de Educação Física. Porém, no evento da festa junina, isto não foi pensado e o agravante é que não foi nem comunicado ao professor que estaria acontecendo este evento, para que pudesse sugerir e colaborar com o mesmo fazendo a ligação com os conteúdos trabalhados. O fato fica mais agravado ainda porque o planejamento que estava sendo feito para a última aula com a turma A31, antes do recesso, deixou de acontecer no instante em que recebi o telefonema, ou seja, não se considerou nem a possibilidade de avaliar qual seria o prejuízo de um semestre que se encerra sem que o professor faça este ritual pedagógico com os/as alunos/alunas. (ANEXO 2).

---

**Fonte:** Arquivo guardado pelo autor. Ano: 2011).

O desdobramento destas duas cartas foi seguido, alguns dias depois, com uma reunião da equipe diretiva da escola, pois, como diz no poema, escrever é mostrar a si mesmo. Ao se escrever, se revela a identidade de quem se é e os seus modos de agir e pensar, se escreve e se expõe a sua singularidade, numa potência da diferença, na relação consigo mesmo e com o outro numa relação pedagógica.

Em muitos momentos, é assim que forjamos as nossas práticas; é assim que, sustentamos nas nossas posições, posso dizer, que não cheguei sozinho para aquela reunião. Junto comigo estavam alguns conceitos a me amparar, leituras em obras pedagógicas acadêmicas que me deixavam mais seguro em relação aos argumentos que tinha apresentado nas duas cartas. Mas o que me permitia a sustentação mais forte vinha do entendimento que, ao fim e ao cabo, eu estava não defendendo a mim, mas a minha docência e os/as meus/minhas alunos/as naquilo que era a minha responsabilidade para com eles/as. E aí, eu estava pronto a não abrir mão do ritual pedagógico que para mim era tão caro. A reunião ocorreu com diferentes argumentos, justificativas de que em nenhum momento se pensou sobre a disciplina de Educação Física como uma adjacência, de que faltou um diálogo anterior que evitasse chegar onde se chegou, enfim, a posição de ambos os lados foi estabelecida e os modos de ser e agir docente foram preservados. Os meses se seguiram, as aulas continuaram acontecendo com as estratégias desenvolvidas, fui convidado para apresentar o relato numa formação da rede municipal e a experiência foi publicada na revista digital ({Conhecer}), da Secretaria de Educação. No final do ano, fui comunicado haveria uma redução de horas na Educação Física e troquei de escola. A experiência, transformadora, da/na escola me acompanha até hoje, e eu lembro da escola, dos desafios, passando a entender melhor aquilo que o filósofo Foucault (2006, p. 10) comenta que ‘somos conduzidos a se reconhecer como sujeitos numa determinada prática’, neste caso, de uma prática docente.

### 3.3 Docência, cuidado de si e *ethos*: o que mobiliza as pesquisas?

Nesta seção do capítulo, apresento uma busca realizada em pesquisas voltadas ao campo educacional e que tematizam as suas preocupações, tendo como atravessamento o cuidado de si. Para tanto, foi utilizado como filtro o descritor “cuidado de si”, entre aspas, no portal de teses e dissertações de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). Porém, destaco, anteriormente, que na decisão de olhar para o portal da CAPES, fiz um exercício mais exploratório em relação aos diferentes movimentos para encontrar estudos relacionados com o cuidado de si e de que forma eles têm contribuído para pensar diferentes âmbitos do campo acadêmico e, em especial, da educação. Como o tema da pesquisa é atravessado pela constituição docente representado pelo papel do professor, também foi feita uma procura com os descritores relacionados com estas palavras.

Em relação à produção acadêmica nacional que aparece no Google Acadêmico, ao utilizar os descritores “*Ethos* Docente”, encontrei 217 estudos. Ao procurar por “Mestre e Aluno”, 667 estudos. Posteriormente, foi realizada uma busca no Repositório Digital da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RDBU), e a partir dos seguintes descritores encontrei o seguinte: *Ethos* (12 trabalhos); “Docência” (65); “Práticas Pedagógicas” (71); “Professor” (343); “Professora” (95). Ao fazer uma busca na **Revista Brasileira de Educação**, encontrei o seguinte: “Docência” (9); *Ethos* (1). Quando a busca ocorreu na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi encontrado o seguinte: *Ethos* (2); “Inclusão” (53); “Docência” (92); “Educação Física” (39); “Professor” (105); e, “Professora” (21). Após fazer estas primeiras investidas, tomei como critério procurar no banco de teses e dissertações da CAPES, pois, ali seria possível encontrar pesquisas mais recentes que tivessem se utilizado do cuidado de si, como apresento da tabela 01, a seguir.



**Tabela 01:** Distribuição de teses e dissertações entre os anos de 2016-2018.

Nível de formação	Descritor	Site de busca	Número de trabalhos acadêmicos	Número de trabalhos relacionados à Educação	Ano
Mestrado	Cuidado de si	CAPES	44	10	2016
Doutorado	Cuidado de si	CAPES	21	5	2016
Mestrado	Cuidado de si	CAPES	46	3	2017
Doutorado	Cuidado de si	CAPES	22	8	2017
Mestrado	Cuidado de si	CAPES	46	5	2018
Doutorado	Cuidado de si	CAPES	29	6	2018

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2020).

Feita esta primeira pesquisa, separando a quantidade de teses e dissertações entre os anos de 2016 e 2018, apresento na tabela 02 a distribuição dos trabalhos acadêmicos com os seus autores e respectivos títulos.

**Tabela 02:** Títulos das teses e dissertações entre os anos de 2016-2018.

Nível de formação	Autor/a	Título	Ano
Mestrado	Simone Selbach	A constituição da docência em blogs do Pibid: um estudo sobre os modos de escrita de si	2016
Mestrado	Gislene Garcia	Coordenador pedagógico: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros	2016
Mestrado	Joaquim Cesar Cunha dos Santos	A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si	2016
Mestrado	Andrea Ferreira Leite	Saúde relacionada ao contexto de trabalho, ao autocuidado apoiado e ao cuidar de si em professores universitários de Educação Física	2016
Mestrado	Edson da Silva Afonso	O caráter formativo da noção socrática de “cuidado da alma” no Alcibiades primeiro de Platão	2016
Mestrado	Sara Morais da Rosa	Entre o ensino de filosofia e a aprendizagem filosófica: a experiência do pensar a partir de Gilles Deleuze	2016
Mestrado	Ana Corina Salas Correa	Uma questão de (auto) educação: um estudo de cecososola, uma escola que não é uma escola	2016
Mestrado	Renato Ost Possebon	O coaching como uma pedagogia que promete conduzir à felicidade	2016
Mestrado	Leandro da Costa	O “diário de classe” de Isadora Faber: verdades inconvenientes nas relações pedagógicas em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2016
Mestrado	Bertyza Carvalho Falcão dos Santos	A presença da dança litúrgica nos cultos cristãos contemporâneos	2016



Mestrado	Ines Nunes de Melo Dittberner	(Des)motivação dos estudantes adolescentes em relação ao ensino formal: estudo de caso de uma turma de 8º ano da rede pública municipal de Monte Mor – SP	2016
Doutorado	Gregory de Jesus Goncalves de Cinto	De corpo implicado: desafios para o movimento educacional da sociedade contemporânea	2016
Doutorado	José William Moreira Moreno Filho	Sobre processos de subjetivação: um estudo instável das possíveis práticas de resistência na educação	2016
Doutorado	Tassia Ferreira Tartaro	Ex docente: invenções do devir-guerreiro do professor de Matemática	2016
Doutorado	Suzete Grandi	Dispositivos de poder e de saber e a formação ética do fisioterapeuta	2016
Doutorado	Joselma Salazar de Castro	A docência na Educação Infantil como ato pedagógico	2016
Mestrado	Silvia Cristina Barbosa da Silva	Filosofia e cuidado de si na escola: entre a fala e a escuta	2017
Mestrado	Caroline Foletto Bevilaqua	O cuidado de si nos tempos e espaços escolares: escritas de uma oficina com professoras	2017
Mestrado	Cezar Menegat	Formação docente continuada e a espiritualidade: uma abordagem a partir do último Foucault	2017
Doutorado	Ana Cristina Rossetto Rocha	Memórias de iniciação artística e a criação de si	2017
Doutorado	Cassia Rodrigues dos Santos	Formação continuada: tutoria de área e constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si	2017
Doutorado	Nara Aparecida Peruzzo	Dimensão formativa do gosto em Rousseau: versão moderna da instructio senequiana	2017
Doutorado	Ionice da Silva Debus	Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior: processos formativos do formador de professores	2017
Doutorado	Arturo Daniel Chicaro Jimenez	El acto de la observación: experiencia de la transmisión de un <i>ethos</i> subyacente	2017
Doutorado	Juliana Carla da Paz Alves	Cidadania e poesia na escola: estudo do exercício da cidadania na infância em uma escola pública de ensino fundamental de Maceió/Al	2017
Doutorado	Laura Habckost Dalla Zen	O lugar das experiências culturais na constituição de um <i>ethos</i> docente	2017
Doutorado	Marcia Gouvea Lousada	A espiritualidade na obra de autores da Psicologia, Saúde e Educação	2017
Mestrado	Larissa Vinhas Timoteo	O autocuidado, cuidado de si e do outro na educação em enfermagem: um enfoque nos docentes	2018
Mestrado	Kelvin Custodio Maciel	Bildung e cuidado de si: Foucault e a Educação	2018
Mestrado	Delle Cristina Pereira	Olhares outros para as metodologias ativas no ensino superior de contabilidade e um viés foucaultiano	2018
Mestrado	Daniela da Silva	Hoje tem filme: a abordagem da diversidade em experiências com o cinema na Educação	2018
Mestrado	Monica Medina Santos Almeida Neves	Luz, câmera, ação: imaginação e criatividade com a experiência do cinema na escola, a partir da lei 13.006/14	2018
Doutorado	Miguel da Silva Rossetto	A mestria socrática do cuidado de si e a formação como autoformação: um estudo com Michel Foucault	2018
Doutorado	Luciana Aparecida Silva de Azeredo	O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade	2018
Doutorado	Daniela da Cruz Schneider	Da feitura de si: por um gesto artístico na formação	2018
Doutorado	Karine Sefrin Speroni	Consumo de si nas tramas da pós-graduação <i>stricto sensu</i> : como os discentes produzem-se nesse contexto?	2018

Doutorado	Fabiano Hanauer Abegg	Docência em cena: experiências de formação continuada e práticas teatrais na escola	2018
Doutorado	Eliane Gonçalves dos Santos	A educação em saúde nos processos formativos de professores de Ciências da Natureza mediada por filmes	2018

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2020).

A partir do quadro de teses e dissertações apresentado, demonstro alguns estudos, de forma resumida, que operaram com o cuidado de si, destacando seus objetivos, resultados e conclusões desenvolvidas nas suas reflexões.

Na dissertação de Edson Afonso (2016) são tratados o cuidado de si (*epiméleia heautou*) e o conhecimento de si (*gnôthi seauton*) a partir do Alcibíades I. É um estudo que aborda as duas noções, entendendo que não cabe aos mestres de virtude o papel de ensinar os jovens o que são (o que se é), pois é necessário um governo de si a partir de um exercício sobre si mesmo. Neste sentido, a função que carrega o mestre de virtude não é atravessada pela transmissão de um saber para o discípulo, mas, sim, levar ele a aprender a cuidar de si, da sua virtude e aperfeiçoar-se numa educação que assume um lugar de interlocução entre o mestre e o aluno.

Simone Selbach (2016) desenvolveu uma pesquisa, no mestrado, que analisa de que como a escrita em blogs pode ser olhada sob a ótica das técnicas de si, na produção de modos de subjetivação, em se tratando da docência.

Apoiada na noção do cuidado de si e nos modos de subjetivação, direciona o seu olhar para três blogs de estudantes de Pedagogia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em Instituições de Educação Superior, no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2010 a 2015. O estudo procurou trazer, a partir da escrita de si como técnica para o cuidado de si, o conceito de docência artista entrelaçada pela vida e arte que envolve uma criação, e que localizo como uma *poiésis* de uma estética da existência.

Sendo assim, utilizo-me da genealogia para analisar a escrita de si, nos seus modos de subjetivação, olhar para a escrita nos blogs como uma constituição de uma docência, produzindo uma estética num movimento em que pensar o pensamento deixa marcas identitárias para a posição de docente.

Renato Possebom (2016), apoiado nos estudos culturais, procurou analisar o coaching como uma prática pedagógica que promete conduzir o sujeito pelo caminho da felicidade tomando como base a noção de cuidado de si. No seu estudo, mostra que o coaching opera pedagogicamente a relação do ser-consigo, de modo a promover transformações em si mesmo. No segundo eixo analítico, reúnem-se

argumentos para mostrar que ele opera pedagogicamente promovendo um raciocínio empresarial aplicado a todas as dimensões da vida – sob este ponto de vista, tudo pode ser mensurado, dimensionado na ordem do cálculo, planejado e conquistado.

Desse modo, observa-se que o *coaching* está alinhado com as premissas neoliberais da concorrência e da total conversão das potencialidades do sujeito em capital humano. No terceiro e último eixo, destacam-se elementos que o vinculam aos discursos da Psicologia Positiva, pedagogicamente acionada para validá-lo e conferir-lhe teor científico.

A análise mostrou, ainda, que alguns dos discursos, constantes em ferramentas e textos do livro selecionado para este estudo, podem ser categorizados no gênero autoajuda. O trabalho encerra com as afirmações de que a pedagogia do *coaching* opera no sentido de promover um caminho para a felicidade que mostra-se, sobretudo, servil e, mesmo que no *coaching* o sujeito trabalhe sobre si mesmo, este exercício promove uma padronização de comportamentos, levando a conhecer-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e a dominar-se a partir da racionalidade neoliberal.

Leandro da Costa (2016) desenvolveu sua dissertação procurando uma aluna com 12 anos de idade, cursando o 7<sup>a</sup> ano numa escola pública municipal. Foi realizada uma análise do perfil da na rede social Facebook, **Diário de classe: a verdade**. A pesquisadora desenvolveu uma análise discursiva a partir dos conceitos de verdade, parresia e cuidado de si, a partir do pensamento do filósofo Michel Foucault, tendo como elementos discursivos, as verdades apresentadas sobre os professores.

Cassia Santos (2017) desenvolveu um trabalho com a finalidade de compreender em que sentido a formação continuada, denominada tutoria de área, pode ser entendida como possibilidade de constituição do sujeito professor quanto ao cuidado de si. Chamou a atenção de que no seu trabalho a autora destaca que o tutor aparece como um mestre do cuidado de si que conduz a conduta do professor em cuidar de si para cuidar do outro. Na sua tese, destaca o seguinte:

Enxergo na prática do exercício de cuidar de si, a possibilidade de construção de uma identidade mais autônoma, através da transformação da vida de professor em uma arte por meio de formações que nos levem a praticar em nós mesmos, como seres

humanos, o exercício da plenitude de nossa função de sujeito professor. (SANTOS, 2017, p. 165).

A pesquisa tem a potência de mostrar um modelo de formação em que enunciados do processo refletido e reflexivo, trazem consigo o dispositivo da identidade do professor (sujeito-professor), que constitui, dentro de uma ética e moral, para concluir que as suas práticas e seu modo de ser carregam um discurso verdadeiro.

Na dissertação de Caroline Foletto Bevilaqua sobre **O cuidado de si nos tempos e espaços escolares: escritas de uma oficina com professoras**, o cuidado de si foi operado a partir de registros de escrita. A definição da ética como prática da liberdade serve muito bem ao propósito de Foucault, de criar novos modos de vida. O seu diagnóstico da atualidade apontou para a necessidade de recusar as identidades impostas pelo Estado, um *êthos* que problematize o fascínio que a modernidade teve pela dominação na produção da subjetividade dos indivíduos. Comenta a autora que:

Essa pesquisa inspira-se nos estudos de Foucault e traduz o cuidado de si como a produção de uma experiência acompanhada pela presença do outro. Se, ao escrever, houve a mostra ao outro, também haverá a constituição como sujeitos éticos. O trabalho subjetivo implicado na escrita, na produção de narrativas, no compartilhamento de memórias, na provocação através do cinema, ou seja, todo este conjunto que se propõem nesta intervenção, convida a uma transformação de si. (BEVILAQUA, 2017, p. 65-66).

Pensando na área de Educação, o cuidado de si permite uma abertura de possibilidades para que sejam postos na mesa a criação, a arte, o saber ensinar, o aprender a cuidar da aprendizagem do outro, e a olhar para a sua própria formação individual, que está colocada no jogo do devir-professor. No processo, no exercício do cuidado de si e do outro, existe uma condução das condutas em que o sujeito passa a estabelecer uma relação consigo mesmo, num processo de subjetivação e um encontro com os discursos que nos constituem.

Dora (2012) faz uma análise histórica sobre a vida democrática grega, que oferece uma possibilidade para olharmos para a docência, na atualidade, em que o exercício do professor pode ser elaborado da seguinte maneira: embora a formação inicial para tornar-se professor encontre uma ponte de corte na sua titulação, há um

permanente treino e cuidado de si, a partir dos saberes experienciais, bem como da literatura acadêmica, para oportunizar a continuidade do processo educativo:

Eu creio que não seja possível existirem sociedades sem relações de poder, se as entendermos como estratégias pelas quais os indivíduos tentam conduzir, determinar a conduta dos outros. O problema não é tentar dissolvê-las na utopia de uma comunicação perfeitamente transparente, mas de criar as regras de direito, as técnicas de gestão e também a moral, o *éthos*, a prática de si, que permitirão, em seus jogos de poder, funcionar com o mínimo possível de dominação. (FOUCAULT, 2006d, p. 284).

O cuidado de si como uma noção que permite olhar para uma estética da existência, uma ética e um *ethos* que estão relacionados com o exercício da docência em que ser atravessado pela experiência do conduzir-se, é a base para a condução dos outros. A pesquisa desenvolvida por Michel Foucault sobre o cuidado e a cultura de si na Antiguidade propõe uma maneira de nos constituirmos num modo de ser ético de uma estética de si. Tem como propósito pensar uma filosofia que conduza a olhar para o seu *ethos* como um modo de ser e de agir. Juntamente a isto, a noção de sujeito e verdade, no cuidado de si, é entendida como uma experiência que transforma e aproxima um conhecimento verdadeiro.

**Tabela 03: *Ethos* - teses e dissertações.**

Nível de Formação	Autor/a	Título	Ano
Mestrado	Rosana Andrade Rodrigues Timoteo	O discurso do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: um estudo sobre modalizadores	2011
Mestrado	Helena Cristina Guerreiro Belda	<i>Ethos</i> docente: entre o saber e o desprestígio	2013
Mestrado	Jules Marcel de Oliveira	Êthos docente de formadores referenciais: a didática de professores em questão	2016
Doutorado	Janicleide Vidal Maia	<i>Ethos</i> docente na narrativa tecnoautobiográfica: corporificação, ressignificação e autorreflexão da imagem de si em <i>récits de vie</i> de professores	2016
Doutorado	Simone da Costa Estrela	Política das licenciaturas na educação profissional: o <i>ethos</i> docente em (des)construção	2016
Mestrado	Ligia Caroline Pereira Pimenta	Por um êthos docente militante numa escola de educação de jovens e adultos	2017
Doutorado	Laura Habckost Dalla Zen	O lugar das experiências culturais na constituição de um <i>ethos</i> docente	2017
Doutorado	Daniela da Cruz Schneider	Da feitura de si: por um gesto artístico na formação	2018

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2020).

Assim como a palavra *ethos* aparece nos títulos dos trabalhos acadêmicos, que estão no quadro anterior, cabe lembrar que, na maioria das vezes, ela aparece no interior dos textos, como por exemplo, Damico (2011, p. 226), trata como *ethos* justiceiro “[...] o elemento constitutivo de identidades masculinas como assumidas pelos jovens de *Grigny*.” Laura Habckost Dalla Zen (2017) chama de *ethos* docente, juntamente com Helena Cristina Guerreiro Belda (2013); Janicleide Vidal Maia (2016), *ethos* docente na narrativa tecnoautobiográfica; Simone da Costa Estrela (2016), *ethos* docente em (des)construção; Ligia Caroline Pereira Pimenta (2017), *êthos* docente militante; Rogério Luis da Rocha Seixas (2012), *éthos* crítico e *éthos* parresiástico. A polissemia de dispositivos que acompanham a palavra *ethos*, mostra a sua potência em desdobrar-se nos diferentes modos de ser e de agir. O *ethos* repete-se e carrega consigo a diferença.

A relação que se estabelece quando se percebe a presença de um *ethos*, um modo de ser e agir na docência. A partir deste *ethos* docente, podemos dialogar com determinadas ações pedagógicas. O *ethos* é uma palavra que é tratada como o caráter moral ou como o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade. Agora, no sentido foucaultiano, ele está colado com o cuidado de si no modo de ser e de agir docente. No meu pensamento acadêmico, a noção de experiência me permitiu analisar a responsabilidade do *ethos* docente. Foucault (2008, p. 348) chamará de *ethos* filosófico a “[...] crítica de nós mesmos como uma prova histórico-prática dos limites que podemos transpor, como o nosso trabalho sobre nós mesmos como seres livres.” Outro ponto a destacar é a afirmação de Castro (2009), segundo o qual:

Em lugar de tomar a Modernidade como um período e assim distinguir entre “moderno”, “pré-moderno” e “pós-moderno”, Foucault entende a Modernidade como uma atitude, como um *êthos* no sentido grego do termo; ou seja como uma escolha voluntária de uma maneira de pensar e de sentir, de agir e conduzir-se como marca de pertencimento e como tarefa. (CASTRO, 2009, p. 154).

O trabalho explorou uma direção da relação feita por Gallo (2006, p. 188) entre o cuidado de si como ser consigo mesmo, o que nomeou como uma educação menor, “um jogo em que uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros”. Neste sentido, retomo uma resposta dada por Foucault (2006d, p. 270-271) sobre o



cuidado de si e o cuidado dos outros, em que “[...] o cuidado de si é ético em si mesmo; porém implica relações complexas com os outros, uma vez que esse *ethos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros.” Assim, para ser um professor que conduz seus alunos, é importante aprender a liberdade de cuidar de si, para ensinar a liberdade aos outros, cuidando dos outros. E ainda complementa o filósofo:

O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, um amigo, de alguém que diga a verdade. (FOUCAULT, 2006d, p. 271).

Dalla Zen (2018, p. 180), tomando a experiência, cultura e formação, eixos caros à sua tese, afirma que “[...] as experiências culturais, nesse sentido, mais do que, eventualmente, qualificarem práticas pedagógicas, assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu *ethos* docente.”

Estrela (2016, p. 156), a partir de quatro categorias, destaca, na sua tese, que “[...] assim, há a fragilização na constituição do *ethos* docente, na identificação com o magistério o que inviabiliza uma formação omnilateral dos futuros professores de Biologia e de Ciências na educação básica.”

Voltadas para o campo da formação acadêmica, Dal’Igna e Fabris (2015, p. 78), nomearam como “[...] um exercício para se fazer um *ethos* de formação” um processo de subjetivação em que o estudante está posicionado em modos de ser e de agir enquanto estabelece uma relação consigo mesmo. Para Sandra Oliveira (2015), isto é analisado como um tornar-se professor a partir da matriz da experiência. Portanto, sigo no caminho aberto por estas pesquisadoras para pensar em dar uma direção a esta pesquisa utilizando esta matriz teórica e suas ferramentas para operacionalizar a minha investigação.

Para fazer uma busca sobre docência, foram utilizados os seguintes descritores: Docência no Ensino Superior. Ao fazer o filtro entre os anos de 2016 e 2018 foram identificados 70 trabalhos acadêmicos que aparecem distribuídos no subsequente.



**Tabela 04:** Distribuição de teses e dissertações entre os anos de 2016-2018.

<b>Nível de Formação</b>	<b>Descritor</b>	<b>Site de Busca</b>	<b>Número de Trabalhos Acadêmicos</b>	<b>Ano</b>
Mestrado	Docência no Ensino Superior	CAPES	15	2016
Doutorado	Docência no Ensino Superior	CAPES	12	2016
Mestrado	Docência no Ensino Superior	CAPES	11	2017
Doutorado	Docência no Ensino Superior	CAPES	6	2017
Mestrado	Docência no Ensino Superior	CAPES	18	2018
Doutorado	Docência no Ensino Superior	CAPES	8	2018

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2020).

A tabela 04 mostra que a produção acadêmica entre os anos de 2016 e 2018 teve 70 trabalhos produzidos com tema relacionado à docência no ensino superior. Os estudos que foram desenvolvidos utilizaram diferentes estratégias teórico-metodológicas para encontrar modos de estabelecer um diálogo analítico com a materialidade empírica que tiveram em mãos. Nos interessam aqui aqueles caminhos metodológicos que utilizaram as ferramentas da arqueologia, genealogia e os estudos sobre a ética de si para que fosse possível tirar algumas ideias para serem aproveitadas nas pesquisas em questão.

O próximo capítulo terá como propósito fazer este movimento de apresentar as decisões tomadas para que o melhor ângulo seja escolhido para aportar cada uma das obras pedagógicas acadêmicas com as ferramentas que serão utilizadas.

**Figura 4:** Clairvoyance, (René Magritte)



**Fonte:** <https://www.arteeblog.com/2016/09/analise-da-pintura-la-clairvoyance-de.html>. Acesso em: 23 jun., 2020.

## CAPÍTULO IV: PASSOS METODOLÓGICOS

SAÍ de mim  
para seguir os passos meus,  
angústia navegadoras  
ferramentas novas nas mãos  
espaços aventureiros  
receios transbordam desafios  
esparramados pelo chão.  
Acompanhei o que eu estava sendo,  
testando trilhas a descobrir.  
Atravessamentos aletúrgicos  
Descontínuos ensaios hermenêuticos  
Capturas das lentes  
olhar para as pedras abertas  
sem olvidar que estou outro  
no discurso que caminha comigo mesmo,  
cercado de enunciados  
materialidades da artesanania. (MANDARINO, 2020).

No final do capítulo que antecede a este, algumas pistas em relação aos caminhos metodológicos começavam a mostrar uma possível trajetória da pesquisa. O poema que trago aqui, como epígrafe, seria o viés entre o encerramento e o início de uma nova parte da tese, que poderia ser chamada de “porvir do pesquisador”, pois caracteriza alguém que está a passar por uma experiência de si, que se coloca em modos de ser e de agir, numa posição de pesquisador onde o tocar numa materialidade pode ser considerado como uma artesanania (SENNETT, 2013) do experimentar caminhos e trajetos de pesquisa transformadores.

Num “porvir do pesquisador”, me pareceu interessante referir a obra de arte de Rene Magritte que, em seu autorretrato, faz um exercício que prescinde de um conhecimento sobre as possibilidades de mutações genéticas às quais os animais estão sujeitos. O conhecimento que permite olhar para que o ovo, que foi colocado por um outro pássaro, diferente daquele que ele desenhou, em algum momento permitiu que um ser diferente daquele que nascerá desse ovo receba uma vida que apresentará modificações a serem perpetuadas às suas gerações seguintes. Da mesma forma como na pesquisa, os nossos autores nos oferecem a possibilidade de fazermos estas mutações investigativas quando seguimos as suas orientações teórico-metodológicas, mas produzimos um resultado diferente daquele que ele nos ofereceu e que poderá replicar-se em diferentes áreas de pesquisa educacionais.

Este capítulo pretende tratar como a episteme está organizada de forma que estabelecerá uma relação com o objeto a ser investigado. Na sua primeira parte,

tratará da relação do pesquisador com o seu objeto de estudo. Na sequência, terá como propósito apresentar as ferramentas teórico-metodológicas a serem utilizadas para olhar a materialidade da investigação a partir das obras pedagógicas acadêmicas a serem analisadas. Será reservado um espaço para discutir sobre a noção de problematização e, posteriormente, sobre o posicionamento em relação aos documentos enquanto monumentos.

Não tem sido uma novidade comentar que a trajetória da pesquisa parte da compreensão de que o caminho teórico-metodológico está constituído por travessias e por encontros que nos colocam diante algumas decisões a serem tomadas no instante em que se começa a percorrê-lo.

O povir pesquisador pode ser comparado com exercício do olhar do artista para o seu objeto. O objeto está que ali, diante dos olhos, assume-se outra materialidade a partir da captura do presente, o que, por sua vez, constitui o pesquisador e seus aportes teórico-metodológicos. Quando viajamos, passamos a estar no lugar de fora e a viver a experiência do aprendiz. Nesta posição, podem surgir as condições de possibilidade de passarmos por transformações, voltando diferentes de como éramos antes. Nós diferentes de nós mesmos, a diferença como a sua própria potência. Quando se viaja ou se faz algo inusitado, fora do comum, se faz necessário aprendermos a negociar conosco e com as pessoas “nativas” do lugar.

O educador deveria viajar. E convidar a viajar. Deixar passar o que já sabe. Atravessar o que não sabe. Passar um sinal, uma palavra, que possa atravessar a quem o receba. Sair de si mesmo. Sair de excursão pelo mundo. Dar um símbolo a esse mundo. Passar por ele. Passear por ele. Construir a travessia do educar. Que o tempo não passe como passa o tempo. Porque educar também é tempo para a pausa, dar tempo ao tempo para escutar, para olhar, para escrever, para ler, para pensar, para brincar, para narrar... (SKLIAR, 2014, p. 28).

Enquanto pesquisadores, devemos viajar. Sair em excursão. Viajar em novas experiências investigativas. Fazer da investigação uma artesanaria. Mas que seja, também, uma artesanaria investigativa que mude alguma coisa em nós mesmos. O poema da epígrafe poderia ser, também, uma ode ao pesquisador, porque a pesquisa poderia começar com um poema que posiciona uma poética da pesquisa.

O poeta viaja. Atravessa. Passa. De uma palavra a outra. De uma palavra à voz. Da voz ao corpo. Do corpo à escrita. Da escrita à palavra, à voz e ao corpo de quem lê. O poema atravessa e permanece. [...]. A travessia é a duração. O poema é essa continuidade que dura em seu espaço na página. A passagem é logo esquecida no início e no final. Mora no meio. Entre. (SKLIAR, 2014, p. 27).

Entre a poética da pesquisa e o poema da pesquisa, é necessário estar no meio, entre, para iniciar uma investigação. Na centralidade, no encontro analítico com a materialidade da pesquisa, a investigação identifica-se como uma pesquisa documental que toma como material empírico três obras: **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor, O mestre ignorante e O mestre inventor**. É aqui que se encontra o meio, o que se coloca entre a tese e o exercício analítico. Neste lugar, a novidade será a de trazer enunciados, olhar para os dispositivos do processo de constituição docente.

Definidos os materiais empíricos, passo a apresentar as ferramentas foucaultianas. Tomo aquilo que é tratado de fase da arqueologia e da genealogia para, então, chegar na ética do cuidado de si. Veiga-Neto (2005, p. 43), ao comentar em relação ao uso dos dois primeiros domínios de Michel Foucault, e tendo uma cautela conceitual em relação ao uso da palavra “método”, apresenta o problema de “que na terceira fase não há um método novo; a ética é um campo de problematizações que se vale um pouco da arqueologia e muito da genealogia, o que leva alguns a falar que, no terceiro Foucault, o método é arqueogenealógico”.

Com isso, afirmo que o uso das obras analisadas, será atravessado pela arqueogenealogia. César Candioto (2010, p. 68), comenta que “[...] a perspectiva do genealogista-arqueólogo é que, no fundo, a verdade é ininteligível sem uma obrigação de verdade, sem o *engagement* do indivíduo, sem seu assujeitamento consentido.”

Em relação ao trato com o material empírico que será utilizado, isto significa que os enunciados contidos na literatura pedagógica necessitam considerar as condições de possibilidade de sua emergência. Junto a isso, o acontecimento com suas relações de força conduz o sujeito a reconhecer-se a partir de determinadas práticas. Além disso, os modos como o sujeito passa a fazer coisas consigo mesmo, cuidar de si e cuidar dos outros. A arqueogenealogia, portanto, como entrelaçamento entre a arqueologia e a genealogia será a ferramenta teórico-metodológica a ser utilizada para seguir na defesa de uma docência e um cuidado.

Nesta direção, ao olhar os documentos que compõem o material empírico desta pesquisa, compreendo que eles necessitam de uma análise sobre as condições de possibilidade que estiveram presentes na presença de discursos para entender os interesses que permitiram com que eles fossem elaborados. Na história deste acontecimento, algumas obras passam necessitar de um olhar mais atento, pois foram elas que estiveram caminhando, atravessando e trazendo questionamentos, tais como: Que movimento é este, então, em que os documentos que trazem relatos de si e os modos de ser e agir docente, passa a ter um interesse investigativo e que necessite ser problematizado?

O documento, como comenta Foucault (1997, p. 8), “[...] não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é para a sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa.” E complementa o filósofo:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em si silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 1997, p. 8).

A questão que está colocada à citação anterior não é a de problematizar um discurso presente no documento, seja como signo, seja como signatário de um outro discurso. A ideia não é trazer a revelação de uma essência, mas sim, visualizar os seus enunciados como monumentos, já que:

O documento, pois, não é mais, para a história essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir no próprio tecido documental unidades, conjuntos, séries, relações. É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas



de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. (FOUCAULT, 1997, p. 7-8).

Para Jacques Le Goff (2003, p. 536), é necessário compreender que todo o documento, a partir das correlações de força que permitiram a sua construção, decorre de um “[...] produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder”, sendo, então, necessário perceber, não apenas como um documento, mas sim como um monumento. Portanto, “[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 2003, p. 535-536). É necessário entender que a história, enquanto uma memória coletiva, situa o documento enquanto um monumento:

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. (LE GOFF, 2003, p. 535).

Em trabalhos de três pesquisadoras, os documentos tratados foram nomeados como literatura acadêmica pedagógica (DAL'IGNA, 2017; SCHERER, 2019; SILVA, 2019). Tomando como base autores da nova história, as autoras olharam para os documentos como monumentos (LE GOFF, 2003). Os documentos visitados e tomados com material empírico, são decorrentes de produções acadêmicas que circulam de maneiras diferentes no campo da educação.

Entende-se por Obras pedagógicas acadêmicas certo conjunto de documentos – livros, artigos, entrevistas, etc. – voltados para o campo da educação, decorrentes em grande parte de pesquisas, ocupando-se da formação de professores, do currículo, das práticas, da identidade profissional, das políticas. Trata-se de uma literatura que circula nas universidades, nos cursos de formação de professores, e que reverbera nas escolas, nas salas de aula, nos espaços de atuação profissional, orientando e conduzindo os professores, formando-os como sujeitos que compreendem o aluno, o planejamento, o ensino, a aprendizagem, etc., de formas específicas. (SILVA, 2019, p. 9).



Quem sabe, a novidade seja pensar o processo de constituição docente como algo próprio para se utilizar ferramentas teórico-metodológicas a partir das leituras que têm nos capturado e movido na direção de uma docência e de um cuidado...

A pesquisa, entendida como uma abordagem da problematização, Foucault (2008, p. 350) comenta que a utilização do eixo do saber, do poder e da ética permite nos perguntar, numa ontologia histórica de nós mesmos, “como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem relações de poder; como nos constituímos sujeitos morais de nossas ações”.

O desafio que a proposta carrega será o de fazer uma analítica de três obras pedagógicas acadêmicas.

Pensar neste caminho metodológico é fazer uma procura para encontrar o melhor ângulo que foque o desenho da investigação. Neste sentido, a perspectiva foucaultiana emerge como um caminho importante para trazer, neste momento, uma abordagem da problematização.

As minhas perguntas e os meus objetivos estão muito presentes com um modo de pensar o conhecimento, naquilo que Marshall (2008, p. 27) comenta estar ligado a uma abordagem das Ciências Humanas relacionada com a problematização, em que “[...] não somos vistos como indivíduos singulares, mas como um indivíduo participante de um grupo.”

A problematização do objeto de pesquisa é tratada aqui como algo que me afeta. Não está de um lado o pesquisador separado do processo empírico da investigação, como se ele nada tivesse a ver com o que foi manuseado, analisado e lido nas obras pedagógicas acadêmicas, os documentos enquanto monumentos. Este é um posicionamento de uma pesquisa que não esconde a presença do pesquisador durante o processo analítico com as ferramentas teórico-metodológicas de Michel Foucault para a análise discursiva. Michael Peters (2008) esclarece que a subjetividade do pesquisador é retirada do parêntese e passa a expor as suas crenças, gostos e premissas, para mostrar o quanto ela está presente na construção do conhecimento.

A pesquisa educacional qualitativa, que se baseia no “entendimento” do pesquisador mais do que no diálogo construído que ocorre entre os participantes – embora com diferentes papéis – não pode mais ser sustentada. No último Foucault, encontramos uma maior ênfase da

autoconscientização do pesquisador, da identidade do pesquisador e da ética da autoconstituição, que desafia e põe em destaque novamente o pesquisador/sujeito e suas representações discursivas e metodológicas. (PETERS, 2008, p. 197).

Os conhecimentos gerados em pesquisas desta natureza não pretendem ser generalizantes nem fundadores. São pesquisas em que o pesquisador torna-se um sujeito do conhecimento em jogos de verdade, que Peters (2008, p. 193) posiciona nas Ciências Humanas “[...] como objeto para si mesmo, que é história da subjetividade na medida em que ela envolve a maneira pela qual o sujeito experimenta a si mesmo em um jogo de verdade que se refere a ele mesmo.” Neste sentido, assume-se uma característica subjetiva em que a compreensão teórica do objeto a ser pesquisado tenha uma proximidade com o pesquisador

O cuidado de si é tomado aqui e será entendido como possibilidade de problematizar as obras pedagógicas acadêmicas que nos convocam a pensar nos modos de ser e de agir docente. Mas, será uma problematização que faz uso, no exercício analítico, da arqueogenealogia, pois, sendo uma noção desenvolvida pelo filósofo quando visitou os textos antigos, ela permitiu a ele olhar para o passado e encontrar pistas no presente.

Os movimentos investigativos que estão presentes nos livros sobre a história da sexualidade e a hermenêutica do sujeito oferecem ferramentas para ajustar as lentes e entender questões que são típicas da nossa atualidade, como é o caso da constituição da docência e do cuidado. Neste sentido, como na docência, somos atravessados por determinadas experiências de si consigo mesmo a partir do cuidado de si. Tomarei como um conceito-ferramenta, pois o cuidado de si oferece uma grade de análise que ajuda a colocar em problematização a materialidade do corpus empírico.

No livro que trata da **Arqueologia do saber**, Foucault (1997, p. 124) apresenta o discurso como questão metodológica e destaca que ele é o “[...] conjunto de enunciação que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico”. Portanto, na compreensão do filósofo seria possível pensar num discurso da norma que coloca a deficiência dentro de condições de existência. Neste sentido, a norma poderia estar ligada a outras funções enunciativas, pois poderia ser, também, um discurso da Pedagogia com suas práticas pedagógicas

corretivas, práticas pedagógicas adaptativas. Quando trata do discurso como um conjunto de enunciados Foucault (1997, p. 133) destaca que é:

[...] uma função que se apoia em conjuntos de signos, não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e requer, para se realizar, um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada sob certas condições, por indivíduos indiferentes), um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou suporte da articulação, mas status, regras de transição, possibilidades de uso ou reutilização).

Nesta perspectiva, Fischer (2012, p. 74) comenta que, ao analisar os discursos, faz-se necessário dar conta das relações históricas, das práticas, pois, “[...] na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é constituidora de práticas não se está procurando algo que esteja por de trás, escondido, de uma parede ou da porta a ser aberta, mas sim o que é visto nos discursos.” Portanto, de forma teórico-metodológica, o que pretendo fazer, aqui, com o material empírico, é olhar para as condições de existência dos enunciados que se articulam às formações discursivas.

É localizar aquilo que Michel Foucault comentou, que o seu “[...] objetivo tem sido elaborar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos são constituídos em sujeitos.” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 231). Isto envolve modos de subjetivação que capturam indivíduos tornando-os sujeitos.

[...] se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (FOUCAULT, 1979, p. 17-18).

Na compreensão de Gilles Deleuze, o devir é um ponto de partida, o devir-criança é o ponto de partida, por exemplo, mas não a segurança sobre onde se vai chegar. Junto ao devir, coexiste o acontecimento com continuidades e descontinuidades. Muitos livros carregam este devir como ponto de partida, um devir-literatura pedagógica, um devir-literatura acadêmica, ou seja, devires que

abrem as possibilidades para, entre outras coisas, o cuidado de si e cuidado dos outros, nos seus modos de ser e agir em que: “[...] a subjetivação, a relação consigo, não deixa de se fazer, mas se metamorfoseando, mudando de modo, ponto do modo grego tornar-se uma lembrança bem longínqua.” (DELEUZE, 1998, p. 111).

As três obras pedagógicas: **O mestre ignorante**, **O mestre inventor** e **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor** são obras que trazem no seu bojo pensamentos contemporâneos e que oferecem possibilidades para olhar na direção da figura do professor, a partir de determinadas condutas, em que podemos encontrar ali o cuidado de si.

Nesse sentido, algumas perguntas que chegam são: Como aparece, na formação, a relação entre o sujeito que está a tornar-se professor a partir do cuidado de si? Como a ação pedagógica está amarrada ao presente, entre o ensinar e o foco do aprender? e, Quais são os modos de ser e agir que aparecem numa docência e cuidado que concorre com o cuidado e a docência a partir dos livros **O mestre ignorante**, **O mestre inventor** e **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**?

Os relatos sobre as formas de ensinar e os modos de ser professor podem ser percebidos como uma maneira de se fazer uma história da docência, que envolve, nesta posição de sujeito, uma formação e uma transformação de si, a partir das maneiras em que se passa a cuidar de si, no exercício da ação pedagógica, para cuidar do outro e aprender a cuidar de si. A partir dela, se estabelece uma relação consigo mesmo, sendo compreendida aqui a partir de regimes verdade, relações de poder e ética de si. Passa-se, então, a olhar para estes domínios do ser-saber, ser-poder e ser-si (VEIGA-NETO, 1995) como a relação que acontece entre as estratégias de governar a si e aos outros no campo da Educação.

Partindo destas experiências que envolvem uma prática de si para cuidar de si e cuidar dos outros, sendo esses outros aqueles que estão aprendendo a cuidar também de si num processo formativo, as obras dos três autores tomam uma potência em relação às técnicas de si para pensar como estamos sendo constituídos por uma narrativa, no presente, que conduz à experiência de ser professor.

Essa é uma compreensão que busca outras análises para ir além do entendimento de que “[...] a modernidade começa quando o acesso à verdade passa a ser uma questão de conhecimento que certamente, implica condições – internas,

de método; externas, não estar louco, realizar estudos sistemáticos, o consenso científico, a honestidade, o esforço [...]”. (CASTRO, 2009, p. 95).

Portanto, não se trata de dizer que o material empírico da pesquisa tenha sido descoberto, mas que posso posicioná-lo de tal maneira que seja possível fazer novas perguntas para ele, a partir de perspectivas ainda não observadas, tais como na obra de Maurits Cornelis Escher **Em cima e embaixo**. O exercício do olhar para algo que direcionava o foco da lente para um único lugar agora oferece outras possibilidades de interpretação.

**Figura 5:** Em cima e embaixo



Fonte: Maurits Cornelis Escher, 1953.

Olhar para este quadro de Maurits Cornelis Escher, é um desses exercícios, ou seja, olhar a mesma imagem sob diferentes pontos de vista. Aquilo que chega ao nosso olhar retina mostra detalhes que não se percebe quando se está na parte de cima ou na parte de baixo. Porém, na obra é como se ali, estivesse um terceiro espectador, que tem a possibilidade de olhar pelos dois ângulos. Olhar para o material empírico e ser este terceiro observador, ter um novo olhar sobre o objeto de pesquisa, o que se produziu, sobre as diferentes formas de se narrar a relação entre o mestre e o aluno, ali implicados numa produção das diferenças e dentro de uma

lógica presente na sociedade em que vivemos é um deslocamento importante para esta metáfora do “ponto de vista”.

Portanto, esta tese é uma forma de convidar-me a pensar sobre aquilo que me constitui na literatura pedagógica e como ela estabelece alguma relação com a nossa atitude da responsabilidade docente. Ao comentar isto, destaco que me coloco numa posição em que o pesquisador não só se aproxima do seu objeto de estudo, como sai modificado por ele, sai transformado por ele.

O que os livros podem nos ensinar sobre uma docência e cuidado que concorre com o cuidado de si? Um livro sempre carrega consigo uma quantidade enorme de preceitos, orientações, modos de olhar para si mesmo, enquanto professor, como ensinar, como lidar com o aluno etc. Quando tomada como uma leitura que acompanha o professor nas suas práticas pedagógicas, grupos de estudo, leituras cotidianas, citações em aula, entre outros, a literatura convoca a cuidar de si enquanto um exercício docente. Sobre este fato vale ler a seguir:

Minha tese é de que os docentes críticos ou os intelectuais educacionais críticos exercem um tipo de pastorado das consciências, almejando uma consciência superior e uma conduta mais elevada, a consciência crítica (ou filosófica) e o engajamento político. Este último, segundo defendido, depende dessa consciência superior. (GARCIA, 2018, p. 170).

O que não seria então esta conduta de pastorado das consciências senão um cuidado de si para cuidar dos outros? Quando a autora comenta sobre os docentes críticos ou os intelectuais educacionais críticos, não o faz sem lembrar os diferentes livros que acompanharam a sua trajetória formativa. Sem o intuito de celebrar as obras pedagógicas acadêmicas que irão compor o material empírico da pesquisa, a proposta é de tomá-las como uma experiência de leitura em que são oferecidas pistas para cuidar de si e a partir daí poder cuidar dos outros.

A partir disso, passei a refletir sobre o que estava incomodando na proposta inicial, no projeto de tese apresentado durante a seleção no Doutorado em Educação. A transição foi ocorrendo de forma lenta e permitindo a cada passo dessa caminhada um amadurecimento para partir para a transição que permite compor uma nova materialidade empírica a ser analisada. Neste sentido, tentei encontrar uma outra possibilidade conceitual como ferramenta. Ao fazer isto e me aproximar do cuidado de si, fiz um movimento na direção da literatura pedagógica.



Com referência aos critérios utilizados para escolher as três obras pedagógicas acadêmicas, considere os objetivos e o problema de pesquisa, que visam criar condições para análise das continuidades e descontinuidades imbricadas a uma ética de cuidado consigo mesmo e com o outro.

Nesse sentido, estabeleço três movimentos analíticos, a saber:

- Foco e conteúdo do livro. Obra que apresente potência para análise do trabalho docente e que possa fornecer pistas sobre a docência em que a relação do cuidar de si, aprender a cuidar de si, voltar a cuidar de si e aprender a conduzir a si mesmo para conduzir sejam abordadas;
- Escopo e público-alvo. Livro que possa ser caracterizado como obra acadêmica e pedagógica que tem como públicos-alvo docentes da educação básica e superior;
- Temporalidade. Uma obra que permita investigar as orientações, reflexões, análises do passado, para entender o presente, a captura dentro de um quadro inteligibilidade que se faz presente no plano teórico e metodológico, entre outros, demonstrando uma potencialidade de ser professor/a e a sua docência e cuidado.

No esquadramento desses critérios, apresento e reafirmo os questionamentos que serão orientadores e potencializadores do exercício analítico: Qual lugar que o professor [professora]a ocupa nas obras pedagógicas e que servem como enfrentamentos para os desafios do presente? De que forma as obras concorrem para a constituição de uma docência e de um cuidado (de si e dos outros) na Contemporaneidade?; e, Como que as obras pedagógicas acadêmicas produzem certos modos de ser e agir docentes?

Após este todo este movimento analítico, anuncio agora, que as obras pedagógicas acadêmicas ao serem olhadas a partir da docência e do cuidado, conduziram-me a identificar um eixo que denominei como docência cuidadosa. A docência cuidadosa oferece a possibilidade de entender que no discurso não existe um sujeito escondido nos enunciados, mas uma correlação de forças, uma produção de verdades que convocam o professor a cuidar de si, para cuidar dos outros. Estes movimentos, todos, estão ali, na superfície e numa produção de saberes sob o nosso olhar.



Existe, sobre estes saberes, uma descontinuidade e não é uma permanência pois a episteme do presente oferece estas ferramentas. Para a arqueologia, identificar este movimento, como ele aconteceu se faz necessário estar atento às coisas e, também, às palavras. Na perspectiva de localizar a docência cuidadosa dentro um dispositivo, o pesquisador necessitaria analisar quais foram as relações de força que permitiram as condições de possibilidade para que esta formação discursiva emergisse a partir das relações de saber-poder. O arqueogenealogista olha para estas ferramentas teórico-metodológicas e procura ver como isto constitui modos de ser e agir no processo de subjetivação do sujeito. Ao fim e a cabo, é o sujeito que está no centro de toda esta relação.

**Figura 6:** Escrevendo a Carta



**Fonte:** RD/ESP - REDE DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA - ESP/SES. Disponível em: <http://www.escoladesaudepublica.rs.gov.br/conteudo/2603/rede-de-educa%C3%A7%C3%A3o-em-sa%C3%BAde-coletiva---esp-ses>. Acesso em: 19 dez., 2019.

## CAPÍTULO V: PRODUÇÕES DE SENTIDOS SOBRE DOCÊNCIA E CUIDADO

Hoje de novo sigo a senda  
Para a vida, o varejo, a venda,  
E guio as hostes da poesia  
Contra a maré da mercancia. (KHLEBNIKOV, 2014).

Aula, vento viajando  
professor em seu invento  
travessia pedagógica  
reinvento a si mesmo no tempo  
descontinuidades apriorísticas.  
Aula continua se revendo  
Compondo-me, estou me vendo  
folhas de papéis rasuram-se  
dobradas espacialidades  
asas saem em ensinamentos  
pegadas de passos nas nuvens  
laudas voadoras  
docência alada,  
aula dada. (MANDARINO, 2020).

Assim como o diz o primeiro poema, este capítulo segue um caminho distante da mercancia, distante do comércio e mais próximo da poesia. Nele, três obras pedagógicas acadêmicas serão exploradas para pesquisa, com o intuito de utilizá-las como os primeiros trajetos que conduzem aos desdobramentos do eixo que a tese nomeia como a docência cuidadosa. Assim, assumo o pressuposto de que ao nomear, identificar e posicionar a docência cuidadosa como um eixo analítico, traz-se para a superfície um modo de olhar para algo que poderíamos posicionar. O que ocorre quando tratamos da relação entre um mestre e seu discípulo, para aquelas figuras que, na Modernidade e na Contemporaneidade, passam a ser identificadas como um professor e um aluno que assumem uma estética da existência com um modo de ser e agir muito específico?

Em cada uma das obras, estará presente uma estética da existência de um sujeito que vive a sua docência com os desafios que o presente de cada um os convoca. Explico que a escolha das três obras pedagógicas são o primeiro passo para que seja possível colocar em circulação acadêmica o que passo a nomear aqui com docência cuidadosa, ou seja, um eixo analítico que se propõe a fazer a abertura com futuras análises de outras obras. Se faz necessário, agora, apresentar o seu lugar no campo acadêmico e científico.

Antes de prosseguir com as análises, entendo que seria pertinente comentar um pouco sobre o autor de um livro intitulado **O mestre e o aluno – sobre palavras, cidades e povos**<sup>1</sup>. Nesta obra, Velimir Khlebnikov (2014) utiliza dois personagens: um professor e um aluno. No diálogo que se estabelece, são discutidos achados linguísticos, as cidades, as distâncias entre elas, os eventos históricos, o tempo, entre outros. Mas, por que o interesse por este poeta? Primeiro, porque existe uma relação pedagógica que se estabelece quando alguns saberes do mundo são colocados em pauta e o autor resgata este importante circuito de afetos presentes no exercício docente.

Em diferentes momentos e em tempos históricos distintos de uma docência, aquele ato de ensinar o outro, de instruir, de estar na posição de quem cuida daquilo que o outro aprende, esteve presente nesta relação entre aquele que exerce o ensinar e aquele exerce o aprender. Enquanto relação de cuidado consigo mesmo e de cuidado com o outro que está aprendendo a cuidar de si, a docência cuidadosa se constitui nestas experiências em que a atenção para com o mais novo e para o que o novo deve aprender, o que exige um processo formativo que deveria emergir o ato de ensinar algo para o outro.

A docência cuidadosa tem a ver com a trama entre a docência e o cuidado, articulada com o cuidado e a competência, e com o cuidado e a profissionalidade. Um pai ensina o seu filho, mas isto não significa que ali está presente o que é nomeado como docência cuidadosa. A docência cuidadosa não se percebe, porque não está atravessada pelo eixo formativo e pelo *ethos* de uma docência.

A docência cuidadosa carrega tanto um o modo de ser e agir em que a ética e a moral de cuidar de si para cuidar do outro entram em jogo, quanto a constituição de um *ethos* docente e uma relação com o seu processo formativo a sua profissionalidade. A partir dessas relações e amarras, toma-se aqui a docência cuidadosa como sendo um exercício que concorre com o cuidado de si e dos outros, uma experiência atravessada pela profissionalidade e uma docência articulada pelo cuidado de si nos seus modos de ser e agir. Posto dessa forma, a docência cuidadosa é algo que não está dado fora de um conjunto de relações consigo mesmo, e na relação com as obras pedagógicas acadêmicas, mas que oferece um

---

<sup>1</sup> O livro original, em russo, está disponível na Biblioteca Mundial Digital, e o resumo que apresenta a obra e o autor, foi intitulado como **Professor e aluno. Conversa**.

modo de olhar, interpretar e nomear e concorrer com os sentidos de cuidado e docência que circulam em diferentes obras pedagógicas acadêmicas.

Faz-se necessário separar algumas coisas que estão postas na mesa de trabalho deste capítulo com outras que não devem estar nela. Trata-se aqui como algo que produz, no exercício da docência, uma série de experimentações pedagógicas, maneiras de transmitir o sabido, modos para entender a sua função, a sua responsabilidade, o ensinar. Mas é também, uma transformação de si que envolve o seu próprio cuidado. Esta característica da docência cuidadosa envolve um processo formativo, responsável, do cuidado de si e do cuidado com o outro toma uma direção muito particular e transformadora de si mesmo.

Assim como a obra do poeta coloca em cena um professor e um aluno, para se chegar à proposta de fazer uma analítica de três obras pedagógicas, esta é o viés que encontro na obra **O mestre e o aluno**, para uma abertura do porvir da pesquisa. Isto me faz retornar ao primeiro poema, pois pareceu-me interessante algumas particularidades que o comentador do livro destacou:

[...] o poeta viajava constantemente pelo território russo e mesmo por países da Ásia Central, carregando seus poemas e anotações em uma grande trouxa (imagem já famosa do poeta no mundo inteiro, visto muitas vezes como um peregrino e um visionário); nestas viagens, Khlébnikov costumava presentear as pessoas que ia conhecendo com seus textos, ou simplesmente abandonava textos pelo caminho, deixando-os nas casas que o hospedavam. (FRANCISCO JUNIOR, 2016, p. 134).

O poeta, que participou do Movimento Futurista Russo, é comentado na citação como alguém que deixava escritos pelo caminho como quem faz o convite à leitura de quem os recebesse. A generosidade para espalhar aquilo que escreve e deixar à disposição de outras pessoas o que poetizava também é uma aproximação que temos neste capítulo. Considero uma generosidade o exercício de escrever para outrem e colocar a palavra ou a escrita a disposição do pensamento quando estamos em diferentes espaços, desde uma casa que se visita, como no caso do poeta citado, como numa atividade acadêmica, uma aula, uma palestra, um evento, entre outros.

Porém, do mesmo modo que podemos olhar para o poeta como alguém que espalhava os seus escritos, deixando-os à disposição da leitura das pessoas que conhecia nas suas viagens, gostaria de trazer aqui uma experiência pedagógica que

envolve o professor e o aluno com posições diferentes daquelas que a Modernidade nos mostrou. Mais próximos do segundo poema que trata da aula reinventando a si mesmo.

Para saber como a literatura pedagógica tem impactado as produções acadêmicas, foram utilizados, como descritores no Google Acadêmico, os títulos das obras escolhidas. Ao procurar por **O mestre ignorante**, apareceu a informação de que o livro foi citado em 725 artigos. **O mestre inventor** apresentou um número de 48 citações em artigos. Quando o descritor foi a **Esperando não se sabe o quê**, apareceram 10 citações. O número menor deve-se ao fato de que o livro foi publicado no ano de 2018.

Provavelmente, a nossa inclinação teórica deve encontrar elos para que a obra nos capture, bem como, os nossos modos de ser e agir, no caso que trato aqui, do ser e agir docente. Foi assim, que, sem muita dificuldade, o livro **O mestre ignorante** chegou a mim de forma muito instigadora a partir da minha participação no GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão). Antes dele, já estava me acompanhava um artigo de Jorge Larrosa, **Tecnologias do eu e Educação** (um capítulo do livro organizado por Tomas Tadeu da Silva, **O sujeito da Educação**). Não me lembro quem chegou a mim primeiro, se a **Pedagogia profana** ou capítulo do livro **Tecnologias do eu e Educação**<sup>2</sup>, mas ambos chegaram devagar e começaram a ser ruminados no meu processo docente e formativo.

Após a banca de qualificação entendi que seria interessante trazer um livro mais recente e percebi que a obra **Esperando não se sabe o quê**<sup>3</sup> era potente em relação ao que me propunha aqui.

Para dar continuidade ao capítulo, o mesmo será dividido em cinco seções: em primeiro, a apresentação das obras pedagógicas acadêmicas; por segundo, a literatura pedagógica do Mestre Ignorante; em terceiro, a literatura pedagógica do

---

<sup>2</sup> Destaco que o livro e o artigo chegaram devagar até minhas práticas pedagógicas, da Educação Física, mas que, provavelmente, se isso não tivesse ocorrido, existe uma grande possibilidade de que os desdobramentos relacionados aos modos de ser e agir docente poderiam não ter tomado os rumos que se seguiram, tanto do espaço escolar como no universitário. Mas, destaco que a intenção de fazer este comentário de entrada é porque entre outras aproximações, que me faziam pensar sobre o fazer docente, e que deixaram pistas para que elas pudessem, hoje, fazer parte do material empírico desta pesquisa outras obras pedagógicas acadêmicas.

<sup>3</sup> Eu diria que esta literatura pedagógica guarda uma relação muito grande com a minha participação no GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças), coordenado pelas professoras doutoras Elí Henn Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna.

Mestre Inventor; na quarta, a literatura pedagógica da obra Esperando não se sabe o quê; e por fim, a tese da pesquisa a “Docência Cuidadosa”, como uma docência que pode manifestar-se a partir de forma de um ritmo musical da cultura brasileira e que, na festa cultural do carnaval do ano de 2020, apresentou-se em forma de resistência ao processo de enfraquecimento de quem luta ou lutou para que a educação, a escola e mestre não sejam atropelados por discursos de exclusão, como podemos ler a seguir:

O Poder do Saber. Se saber é poder... quem sabe faz a hora, não espera acontecer [...] recriar a vida/ desafiar, surpreender/ na explosão a dor, uma lição ficou!/ em cada traço que rabisco no papel/ vou desenhando meu destino/ no horizonte vejo um novo alvorecer/ ao mestre meu respeito e carinho/ é nova era, o futuro começou/ é tempo de paz, resguardar o valor! [...]. (O poder do..., 2020).

A Escola de Samba do Rio de Janeiro, Águia, no ano de 2020, homenageou o professor Paulo Freire com esse samba-enredo. A homenagem ao professor Paulo Freire é uma defesa na direção do mestre, na direção da pedagogia e que permite trazer aqui o entendimento de que devemos pensar sobre o que estão fazendo com a docência.

A docência cuidadosa encontra uma possibilidade de diálogo com aquilo que Albernaz, (2011, p.196) nomeou na sua pesquisa como uma formação *ecosófica*, ou seja, como uma experiência formativa e transformativa de si mesmo da “problematização do si mesmo e do mundo em que se vive”. Nesta estética com a vida docente, o professor transita em campos de saberes distintos da ciência, como a arte e a filosofia.

### 5.1 As obras pedagógicas acadêmicas e a constituição docente

É indispensável que o professor recupere a autoridade. Há alunos que insultam o professor, e isso é inadmissível. Educar não é seduzir. Há obrigações. Em um dado momento, é preciso obrigar a fazer coisas. Nem tudo pode ser flexível, agradável, discutível. É preciso trabalhar duro, e forçar a trabalhar. O homem é *Homo faber*, é preciso ensinar a fazer. E é preciso recuperar a retórica, ensinar as crianças a se expressarem e a raciocinar, porque o computador não vai fazer isso por eles. O homem é *Homo loquens*, o ser que fala. (HERMOSO, 2020).



Para tratar aqui das obras pedagógicas acadêmicas e de sua constituição docente, a seção apresentará as três obras estudadas, ou seja, o material analisado. Para fazer alguns posicionamentos que ligam os autores com as obras pedagógicas acadêmicas, será apresentado um breve histórico dos movimentos que os mesmos fazem, dos embates que desenvolvem no presente, entre outras trajetórias que os constituem, para mostrar que por trás do livro escrito estão vidas que, também, nos ensinam a partir de suas lutas cotidianas no campo educacional e docências cuidadosas nos seus modos de ser e agir.

Posso comentar que existem diferentes maneiras de um livro chegar até nós para que seja lido. Podemos ser capturados por aqueles que estão em evidência, que a mídia divulga, e há aqueles que chegam até nós a partir de nossos professores(as), colegas de pesquisa, grupos de estudo, ou por meio de uma palestra, de uma leitura de um livro ou artigo que cita algum autor que nos desperta atenção. Podemos, também, fazer algum encontro com estas obras quando estamos numa exposição de arte, assistindo a um filme, a um teatro, a uma mostra acadêmica, enfim, não vou esgotar aqui os diferentes modos que despertam em nós a curiosidade em ler alguma obra escrita. As obras que vou comentar a seguir chegaram a mim, principalmente, a partir da minha participação num grupo de estudos<sup>4</sup>. Podemos, também, estar procurando novos modos de pensar e ver o mundo a partir de autores que nos inspiram, nos incitam, provocando-nos a pensar *outramente*.

A leitura atenta de um livro, geralmente, nos oferece as articulações teóricas do autor que conduzem a entender coisas que não se percebia nem se pensava antes. Quando o olhar se desloca para identificar uma docência cuidadosa, o retorno a estas obras pedagógicas acadêmicas significa que novas lentes serão utilizadas para posicionar aquilo que entendo como os modos de ser e agir docente. As obras pedagógicas acadêmicas **O mestre ignorante** (RANCIÉRE, 2007) e **O mestre inventor** (KOHAN, 2013) oferecem este movimento da forma como os seus comentadores exploram uma experiência pedagógica que aconteceu na Europa e outra que aconteceu na América. No primeiro, a experiência de Joseph Jacotot, um

---

<sup>4</sup> Estou tratando do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), coordenado pela Profa. Dra. Maura Corsini Lopes e que se reúne todas quintas-feiras no turno da manhã, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

professor que descobre a emancipação intelectual que ensinou a ousar mais nas minhas práticas pedagógicas.

E, no outro, a de Simon Rodriguez, o mestre de Simon Bolívar, que vive uma experiência pedagógica e filosófica de transformação – um na Europa e outro na América.

O que se tem em mãos são três obras pedagógicas. Duas delas que dão voz e falam a partir de dois comentadores que se propuseram a transformar documentos guardados, arquivados, em monumentos. Cada um deles apresenta os mestres a partir de lugares em que enxergamos os comentadores, teoricamente falando, quando estão trazendo as experiências pedagógicas de Joseph Jacotot e Simon Rodriguez.

Tanto um quanto o outro desfrutam de uma ética e liberdade para podermos pensar sobre o cuidado de si presente no modo de ser e agir docente. A seguir, abordarei de forma breve minhas impressões sobre os autores das obras analisadas.

**Jorge Larrosa Bondía** – já tive a oportunidade de ser aluno do professor Jorge Larrosa num curso de extensão que ele ministrou para o PPG em Educação da Unisinos. O meu primeiro contato com os seus estudos, entre as inúmeras obras pedagógicas acadêmicas que Jorge Larrosa publicou, foi com a Pedagogia Profana. Jorge Larrosa Bondía é professor da Universidade de Barcelona e Doutor em Filosofia e Educação. Dono de uma extensa contribuição no campo educacional, inquieto e pesquisador, que nos provoca a olharmos para os desafios da escola pública e para a posição que o professor ocupa na Contemporaneidade. A cada obra ou artigo publicado, Larrosa nos convida a viajarmos em caminhos que necessitam do nosso engajamento. As suas pesquisas, reflexões e pensamentos são muito inspiradoras, especialmente quando nos deparamos com os interpelamentos que nos convocam na função-professor.

**Walter Omar Kohan** – por três oportunidades, pude escutar o professor Walter Omar Kohan em eventos científicos. Na primeira vez, quando participou na abertura da formação docente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, abordando uma intervenção muito provocativa, em que perguntava o seguinte: Como devem ser os professores da atualizada considerando os alunos da atualidade? Noutro momento, em 2015, no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), que ocorreu em Natal – Rio Grande do Norte. Naquela oportunidade, ele apresentou a obra do

mestre inventor, obra de literatura pedagógica que analiso, juntamente com outras duas, nesta pesquisa. Walter Omar Kohan é filósofo de formação e Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris VIII e professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

**Jacques Rancière** – não tive a oportunidade de conhecer pessoalmente Jacques Rancière. Além dos seus livros, já escutei algumas de suas falas a partir de mídias eletrônicas. Filósofo de formação e professor emérito da Universidade de Paris VIII (Sant-Denis). Foi aluno de Louis Althusser. Na década de 1970, liderou o coletivo “Revoltas Lógicas” e desafiou as representações sociais tradicionais.

Ao escrever o livro “*Le Maître Ignorant*”, publicado no ano de 1987, redescobre o trabalho de um professor - “Joseph Jacotot” – que, no começo do século XIX desafiou a pedagogia tradicional ao considerar a igualdade das inteligências e a emancipação intelectual a partir de um exercício pedagógico pouco convencional para a época. Jacques Rancière segue uma tradição marxista, estruturalista, e circula em outros campos de conhecimento fora da filosofia, a saber: literatura; arte; estética; cinema; política; e, pedagogia. Joseph Jacotot enxerga a emancipação intelectual como o paradoxo de uma forma de transformação do modo de viver no século XIX.

No pensamento do seu tempo, a atitude de Joseph Jacotot foi importante. Para ele, a emancipação começava em qualquer lugar, em qualquer situação. O que se produzia nele então ao propor isto aos seus alunos? Produzia-se um exercício da docência para levar os seus alunos a aprender a se emancipar.

Com as três obras pedagógicas acadêmicas, o movimento analítico será feito a partir de um exercício em que toma-se aqui o eixo da de uma docência em que a posição de professor assume uma postura cuidadosa, cuidando de si para cuidar do outro, cuidando de si para que o seu cuidado (seja um cuidado em que se aprende o cuidado). Como este cuidado, deixa as suas pistas nas três obras, é o que se pretende fazer. Tanto Jorge Larrosa Bondía quanto Walter Omar Kohan e Jacques Rancière trazem em cada uma das obras um modo de aprendê-los.

As suas trajetórias acadêmicas, de cuidado com a escola, de cuidado com as diferenças sociais, de cuidado com as desigualdades, de cuidado com a docência, de cuidado com o que escrevem, pesquisam e publicam, são modos de ser e agir que envolvem uma estética da existência, uma vida de docência cuidadosa, e que nos convidam a olhar para o que escrevem e a ler a forma como o cuidado e a

docência estão postos, nos oferecendo outras ferramentas para nós, professores, constituídos pelas verdades do nosso tempo.

Constituídos pelas relações de força do nosso tempo e constituídos pelas éticas do nosso tempo, ao fazermos coisas conosco, aprendemos a compreender um outro modo de ser e agir docente que desconfie das naturalizações, dos movimentos inovadores e das flexibilizações para que as obras sejam tomadas como uma docência cuidadosa, que não se percebe conformada com o que está dado. Todavia, que a torne como uma prática de si em que a resistência aos movimentos inovadores e das flexibilizações, também, encontrem o seu lugar para agirmos e sermos transformados por este desafio.

## 5.2 Docência cuidadosa

A ARTE docente  
combinar tintas numa travessia  
pedagogia consigo combinam cores, combinam a arte de si  
que flana  
os lugares ainda desconhecidos.  
A arte docente do ensinar  
não caminha isolada  
do pensamento para as extremidades,  
ela se transforma a cada instante  
num encontro  
pronto,  
pondo-se  
em cooperação  
com o outro  
e consigo mesmo.  
Um ponto a se dialogar. (MANDARINO, 2020).

Toma-se aqui a docência cuidadosa como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros, nutrido pelos estudos foucaultianos, e como uma experiência atravessada por uma docência articulada pelo cuidado de si nos seus modos de ser e agir. Os exercícios que permitem que a docência cuidadosa seja constituída estão dispersos em diferentes momentos das obras pedagógicas acadêmicas quando são descritos e analisados modos de ser e agir docentes ancorados à uma ética e estética de si. Todas as obras pedagógicas acadêmicas carregam um pouco do modo de cuidar de si e cuidar dos outros, assim como, de alguma forma, elas concorrem com um modo de cuidar de si e cuidar dos outros.

Para sustentar a docência cuidadosa, pretendo mostrar que, nas obras de literatura pedagógica, o professor está numa posição em que existem condições de possibilidade para aprender a conduzir a si próprio para conduzir os outros. É isto vou procurar nas três obras. A forma como os sentidos aí implicados na enunciação, concorrem para a produção de uma docência cuidadosa. A docência cuidadosa, para ser encontrada nas obras pedagógicas e acadêmicas, exige um exercício de investigação dos modos como o cuidado de si estão postos e passam compor uma estética da existência. Neste sentido, deixo registrado que a docência cuidadosa não deve ser tomada como uma moda pedagógica ou um exercício narcísico. A docência cuidadosa está vinculada a um exercício de cuidar de si para cuidar dos outros, mas não é assumida aqui na direção de um empresariamento de si. Eu diria que ela está muito mais próximo daquilo que Dal'Igna, Scherer e Silva (2020, p.18) tratam sobre a responsabilidade da docência quando desenvolveram um estudo sobre o trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras, fazendo uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da educação básica. Comentam as autoras que:

Na contramão de uma responsabilização individual das professoras e de uma docência guiada pela lógica do mercado, trata-se de assumir a sua função de apresentadora do mundo. A professora convida-nos a explorar algo do mundo, sem aplicabilidade imediata, com vistas à criação e à transformação. A professora é aquela que está a serviço das novas gerações, a serviço de alunos e alunas que não são seus, mas lhe foram confiados. Desse modo, a professora ensina porque ama sua docência, sua matéria e seus estudantes, sem pedantismo e, acima de tudo, abstenho-se das formas de amor que sufocam, privam ou subestimam a capacidade de alunas e alunos. Assim, o trabalho docente, tão disputado pelos diferentes projetos de poder, luta e vive por meio do que é pedagógico, com rigor, responsabilidade e amor.

A docência que as autoras apresentam com a professora que está a serviço das novas gerações e que direciona-se na contramão da responsabilidade individual é onde encontro um pouso para a docência cuidadosa que recusa e problematiza a lógica do mercado. Nesse sentido, é necessário que, ao se olhar do lado de fora das obras, a partir de um conceito de docência cuidadosa, se entenda como que podem ser identificadas e analisadas a partir de uma grade de inteligibilidade do cuidado de si, do *ethos* docente e da experiência.

A docência cuidadosa envolve aquele exercício em que o professor, para acessar uma verdade, deve colocar-se numa relação de cuidado de si para cuidar do outro a partir de dois pares: o da docência e cuidado, e o da docência e profissionalidade. Nestes dois pares, podemos encontrar aquilo que Michel Foucault e Pierre Hadot comentavam em relação aos gregos, referindo-se ao exercício espiritual. Para os gregos, o exercício espiritual envolvia uma série de práticas de si para repassar o que tinha acontecido durante o dia, orientações que recebiam dos mestres, preceitos morais, éticas que os constituíam. Estas práticas do passado são distintas daquelas que encontramos no presente.

Quando observo as práticas no exercício da docência, encontro outros modos exercícios de cuidado de si, que envolvem leituras de livros, assistir filmes, peças de teatro, escutar música, produzir livros, produzir vídeos etc. O planejar uma aula, o registro escrito que se faz dela, a forma como o professor reflete sobre a sua ação docente, também, estão presentes. Estes registros podem ser feitos, por outro lado, através de uma carta, de um relato de experiência, de um poema, de uma pintura, de um modo de ser e agir, de uma forma cuidadosa de tomar para si a docência, enfim, das éticas que envolvem o cuidar de si para cuidar dos outros, o cuidar de si para ensinar os outros a aprenderem a cuidar de si.

E a docência cuidadosa sempre esteve presente? Digamos que, no exercício da docência, da função-professor, da responsabilidade pelo outro, no amor ao ensinar, a docência cuidadosa estava ali, mas ela guarda distinções no tempo em que foi registrada. Se para Joseph Jacotot, o interesse era provocar a vontade de aprender para emancipar, para Simón Rodriguez ela aparece como uma forma de inventar para não errar. Já Jorge Larrosa apresenta uma docência cuidadosa que acompanha diferentes relações de força presentes no campo da educação, e que, na obra “Esperando não se sabe o quê”, encontramos as suas lutas mais presentes no âmbito educacional. Jorge Larrosa é aquele professor que nos faz pensar sobre a pedagógica e os desafios implicados nela quando escreve:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LARROSA, 2004, p. 8).

Seguindo este entendimento de recolocar as perguntas, dúvidas e mobilizar as inquietudes, a tese defende a constituição de uma docência cuidadosa que concorre com o cuidado e a docência, presentes nas obras pedagógicas acadêmicas analisadas. Ancorado no cuidado de si, pesquisado por Michel Foucault, este será o eixo estruturante da pesquisa a ser desenvolvida. A docência que emerge da pedagogia constitui-se por diferentes ações práticas e estas ações posicionam o modo como ocorre o exercício docente.

A pedagogia, ao constituir saberes docentes, coloca o professor e a professora diante das verdades do seu tempo, bem como dos desafios desse presente, com as relações de força que produzem os modos de cuidar de si e cuidar do outro. Tratar da ação pedagógica produz um deslocamento para que se volte por um exercício em que o cuidado de si esteve presente a partir uma constituição envolvida pela formação inicial e continuada, pelos espaços e tempos instituídos, pela preparação e organização do fazer docente. Em outras palavras, a ação docente, nos modos de ser e agir do professor e da professora, produz o exercício de uma docência de si consigo mesmo e com o outro.

Esta é uma construção para sustentar a tese de que as obras pedagógicas acadêmicas permitem olhar para uma docência cuidadosa em que se problematiza as experiências que produzem e transformam o professor ou a professora dentro de uma constituição de cuidado de si interpelado pelo exercício da docência, a partir de obras do campo educacional e que nos ensinam a olhar sobre si mesmos. Esta sustentação recoloca o entendimento inicial de que a docência cuidadosa, não é a mesma do cuidado presente na educação infantil, mas uma docência cuidadosa em que o professor é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, em que o professor é convocado a olhar para si de determinada forma, na relação com as obras pedagógicas e acadêmicas analisadas.

Um exemplo de como o cuidado de si é um exercício possível e que já foi feito a partir de obras pedagógicas acadêmicas pode ser identificado na dissertação publicada por Pecoits (2012), quando se propôs a fazer um estudo sobre o registro na formação de professores. Os registros apresentam modos de como os professores aprenderam a cuidar de si mesmos para cuidar dos outros, na forma de um exercício que envolve aquilo que tomo como categoria central nesta tese, ou seja, aquilo que, no presente, produz os sentidos de uma docência cuidadosa.



E como pode-se perceber o *ethos* docente a partir do trabalho de Sariane da Silva Pecoits? O *ethos* docente é o modo de ser e agir, a docência a forma como se é convocado a exercer a professoralidade (VILLELA, 2016) e a docência cuidadosa, porque se passa a tomar para si o outro, a diferença do outro, o modo do outro ser e se manifestar de tal forma que eu preciso olhar para mim, olhar como eu estou me constituindo a partir daquilo que a literatura pedagógica carrega e como que isto, que está relacionado ao modo de ser, que toma a diferença do outro como um exercício que exige um cuidado de si comigo mesmo para ensinar o outro a aprender a cuidar de si mesmo num jogo em que entra em ação o ensinar do professor e o processo de aprendizagem do aluno.

Para Weschenfelder e Fabris (2019, p.148), trata-se de um *Ethos* Docente (inclusivo), que “[...] seria constituído por um modo de ser e agir do professor comprometido eticamente com o seu fazer pedagógico e com a justiça social, com um olhar sensível para as diferenças e capaz de transformá-las, sobretudo, em singularidades.”

Se há possibilidade de tomar o livro como um modo de cuidar de si em que se afete, isto pode ser percebido de diferentes formas na Contemporaneidade que estabelece um viés que podemos encontrar da docência cuidadosa. Nas obras pedagógicas acadêmicas, são apresentados muitos exercícios individuais para que possam fazer um cuidado de si. Tomando para si os cuidados que as obras de trazem no seu interior, os professores-leitores das obras de pedagógicas acadêmicas são convocados a uma experiência de si consigo mesmos, que os remete a um *ethos* docente ligado a um cuidado de si e que acena para uma docência cuidadosa.

As obras pedagógicas acadêmicas mostram de que forma o professor faz a experiência de si consigo mesmo num jogo de verdade a partir da relação de si. Esta relação de si com o jogo da verdade institui uma docência cuidadosa que o insere, que o inclui numa prática de cuidar de si para cuidar do outro. Quem sabe, dizer que este é um modo de subjetividade que atravessa a docência cuidadosa e o que as obras pedagógicas acadêmicas fazem, é mostrar como este ela opera com modo de ser e agir em que se é convocado a ter uma atitude para e com o outro concorrendo assim com o cuidado e a docência... O modo de docência cuidadosa se enquadra num *ethos* docente que está posicionado nos desafios do presente.

Se o professor é assinalado como uma identidade, é importante que seja possível perceber como estes discursos que posicionam e geram um cuidado de si para aprender a cuidar dos outros a partir de uma identidade presente num discurso, que é um discurso inclusivo porque está capturado por uma produção de sentidos voltado à uma responsabilidade para com todos e todas que estão presentes no âmbito educacional. A identidade de professor que tem um *ethos* docente e um cuidado consigo e que se apresenta nas obras pedagógicas acadêmicas mostra uma docência cuidadosa.

A docência cuidadosa não estaria naquele modo de ensinar, mostrar, instruir com o qual Sócrates abordava os jovens na *ágora* em Atenas para que se aprendesse a governar a si e aos outros. Nesta linha de compreensão, a docência cuidadosa não é a mesma em que Sêneca fazia quando orientava o cuidado de si como uma verdade a ser constituída a partir de conselhos dos mestres, dos filósofos a partir de suas falas, atitudes e cartas. Também não se trata de uma relação como aquela que emerge no cristianismo, em que se buscava salvar a própria alma através da confissão.

A docência cuidadosa da qual o estudo está tratando está mais próxima de uma experiência transformadora que modifica-se a partir da renascença e que a partir do iluminismo permite as condições de possibilidade para que o ofício de professor passe a assumir um lugar, uma função e um certo modo de ser e de agir numa relação mais específica entre o mestre e o aluno dentro uma instituição que até então não existia, ou seja: a escola.

Mesmo dando alguns saltos temporais, vindo do período antigo, do medievo e dos séculos que antecedem o XXI, comento aqui que seguirei a proposta inicial do estudo de analisar as três obras pedagógicas acadêmicas que trazem para o debate modos de uma docência cuidadosa que toma um corpo a partir de 1800. Ao comentar isso, deixo em aberto um outro investimento analítico a ser feito, tendo como eixo a docência cuidadosa que esteve presente em tempos anteriores. Com isto, quero dizer, também, que se faz necessário fazer uma pesquisa desta natureza.

Por que a experiência dos professores a partir do mestre ignorante, do mestre inventor e do mestre contemporâneo são importantes? Porque nos permite olhar para o seu tempo com os desafios do seu tempo identificando as continuidades e descontinuidades nos modos de narrar o professor. Problematizar a prática docente

desse professor, que é igual, mas que também é diferente do professor que constitui em si um *ethos* docente consigo e com o outro pertencente ao seu tempo.

Nisso reside uma prática de liberdade nos seus modos de ser e agir docente. As obras pedagógicas acadêmicas permitem ser olhadas dessa forma. Nisso encontramos nas práticas o seu exercício de liberdade. Nessas práticas de liberdade, por sua vez, é necessária uma docência cuidadosa que cuida de si e ensina os outros a aprenderem a cuidar de si a partir do cuidado que aprendem de o professor cuidar dos outros. O professor se constitui como um docente com uma docência cuidadosa, que não passa pelo imperativo da política. Não se trata aqui de entender a “docência cuidadosa” a partir da governamentalidade, mas, sim, com aquilo que ele faz consigo mesmo no exercício do seu agir professoral, da sua estética de existência.

O professor em docência cuidadosa encontra muitos adversários a serem enfrentados no presente. Os autores das obras pedagógicas acadêmicas deixam pistas para enfrentarmos os desafios que a educação encontra. São autores que convocam e mostram, a partir de suas vidas docentes, como enfrentar as verdades da pedagogia que circulam produzem modos de posicionar o professor e o aluno. Para enfrentar as forças que constituem o sujeito no mundo e constituem o seu modo de ser e agir, ele convoca a estar em luta com o exercício de ensinar ao aluno, e assim, ele se permite ver e rever como as suas práticas conduzem a um cuidado, de si e dos outros, também, a partir do gênero, das diferenças, da discriminação, questões sociais etc.

O leitor aprende o livro. Ao leitor é oferecido um exercício de aprender o cuidado de si que está no livro. Se o leitor, é um leitor-professor, ele aprende o ensinar do livro e aprende o cuidado de si que está no livro. Aprendendo o cuidado de si no livro o leitor-professor abre a porta, a sua porta, que está separando-o de algo que ainda não faz parte do seu cuidado. Ele precisa incluir-se nesse cuidado, precisa, portanto, aprender a fazer um movimento de prática do cuidado de si sem isto. Se este cuidado de si envolver uma confissão ou uma renúncia, se faz importante acompanhar como está acontecendo esta constituição no seu modo de ser e agir. Fazendo isto e estando em docência com um certo modo de ser e agir, ele encontra no livro uma docência cuidadosa. É preciso, portanto, que o professor aprenda o cuidado de si que está no livro.

Como a literatura pedagógica dos livros **O Mestre Ignorante, O Mestre Inventor e Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, constitui uma relação entre o sujeito e a verdade nos seus modos de ser e agir, na sua docência cuidadosa?

A docência cuidadosa necessita que se esteja em conexão com uma relação de tensão com os modos como são constituídas determinadas verdades presentes na Pedagogia. O trabalho do cuidado de si destinado ao corpo e à alma como um exercício de domínio de si, como mostra o autor a seguir:

O cuidado de si supõe um trabalho comum destinado ao corpo e à alma de quem a ele se aplica. Tanto que é uma prática que possui estreita relação com o pensamento e com a prática médica. O conceito de *pathos* aplica-se tanto à paixão, movimento involuntário da alma, quanto à doença física, elemento de perturbação do corpo. O cuidado simultâneo com o corpo e a alma é que garantirá um completo domínio de si. (FONSECA, 2016, p. 118).

O cuidado de si aparece, portanto, como uma forma em que existem orientações que o professor deve tomar para si em um cuidado simultâneo com o corpo e a alma. A forma como o professor é conduzido a acessar a verdade em obras pedagógicas e acadêmicas é posta no excerto a partir de orientações que ensinam a ser docente. Porém, ao afirmar que “em Pedagogia se ri pouco”, a regra que o próprio autor procura problematizar atravessa um sentido ético que o exercício da docência carrega quando se toma para si, o rir pouco.

Juntamente com o processo formativo inicial e continuado e com as estratégias presentes nas ações pedagógicas, encontramos um professor que não somente carrega consigo conceitos, teorias, técnicas, mas também que carrega o seu modo de vida no presente. Um modo de vida que não desaparece na frente dos alunos, pelo contrário, um modo de vida que encontra potência para estar diante deles como uma vida a ser vivida.

Existem regras que organizam a verdade sobre a docência. Na proposta de Joseph Jacotot, as regras estariam presentes numa ação emancipatória do professor. Para Simon Rodriguez seriam as regras de se inventar formas de ensinar para não cometer o erro de se utilizar de modelos colonizadores. Na obra de Jorge Larrosa, as regras que organizam as verdades sobre a docência devem ser postas em desconfiança. Muitos discursos da pedagogia produzem a docência constituindo

uma formação de discursos. Em ambas as obras, as verdades de sua época são postas em suspeita em se tratando dos modos de ser e agir docente.

Em cada uma dessas obras, questiona-se as verdades, os conceitos, operando por dentro dos discursos da docência e, ao constituírem outros discursos, faz-se uma resistência que produz determinados efeitos, entre eles o de uma docência cuidadosa. Considerando os embates entre os discursos, as suas condições históricas de possibilidades do saber, as obras oferecem um outro modo de cuidar de si para cuidar do outro em que não somente o conhecimento a ser transmitido compõem a formação dos sujeitos na *bildung*. O saber como produto histórico dentro de uma condição de possibilidades. Histórias das condições de possibilidade de um saber.

As condições históricas das possibilidades dos saberes. As práticas discursivas que atravessam obras nos remetem aos exercícios da docência. São discursos que se constroem nas diferenças com as verdades do seu tempo e as relações de dominação de alguns discursos sobre a docência sobre outros discursos sobre a docência. De alguma forma, as obras pedagógicas acadêmicas jogam luz sobre os modos como os discursos de dominação relacionam-se com os discursos dominantes. As obras mostram a sua maneira histórica das lutas no campo da educação. Fazer o exercício de expor esta produção de conhecimento é uma estratégia para desestabilizar a intenção tática dos discursos dominantes.

### 5.3 O mestre ignorante

A partir deste momento do trabalho, inicio o exercício analítico com o livro **O mestre ignorante**, explorando a obra partindo de uma linha de condução em que, num primeiro momento, comento sobre como a obra foi apresentada por Jacques Rancière.

Na sequência, resgato alguns conceitos que são mobilizados ou que atravessam o olhar do autor para mostrar os desafios da experiência pedagógica de Joseph Jacotot. Posteriormente, procuro fazer uma varredura das questões éticas que produzem modos de ser e agir docente.

Na quarta parte, exponho a docência de Joseph Jacotot sob a perspectiva do seu comentador e os impactos que ela gera. Por fim, procuro discorrer sobre o que

nos deixa, no presente, a presente obra, tendo como viés o cuidado e a docência e como eles concorrem a uma docência cuidadosa.

No decorrer de cada uma das partes, procuro fazer a sua organização e classificação com os enunciados, continuidades e descontinuidades a partir da arqueologia e genealogia atravessadas pela ética de si.

### 5.3.1 Sobre o livro “O mestre ignorante”

No livro **O mestre ignorante**, o cuidado e a docência apresentam vestígios de uma docência cuidadosa a partir do método de aprendizagem empregado por Joseph Jacotot, no qual ele propõe a emancipação dos seus alunos a partir de um cuidado si, da sua vontade de aprender, na ausência do mestre. Porém, a ausência se faz presente como num panóptico, pois, em algum momento, o aluno estará diante de quem é o responsável pela sua aprendizagem.

Nas relações de saber e poder que transitam no espaço escolar - mesmo na ausência do professor, que dá as tarefas para os alunos, mas não os ensina -, a instituição com os seus tempos e espaços não faz o aluno esquecer do cuidado de si e da sua aprendizagem. Quando se toma **O mestre ignorante** como um livro que ensina o mestre a cuidar do cuidado do aluno que cuida da sua aprendizagem, a experiência transformadora está ligada a um modo de ser e de agir, nomeado aqui como docência cuidadosa, que apresenta uma concorrência com o cuidado e com a docência, deixando aparecer mais a docência e o cuidado e o aprender a cuidar da sua aprendizagem.

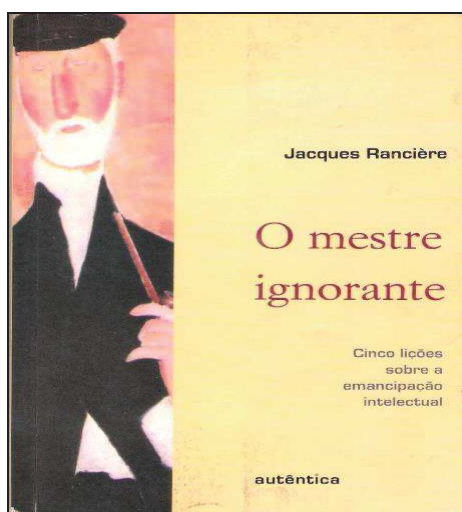
No exercício acadêmico, seria como se o professor aprendesse a cuidar da sua profissionalidade para ensinar o aluno cuidar da sua aprendizagem e retirar dessa experiência o aprender a cuidar da aprendizagem de todos os alunos. A docência cuidadosa está mais ligada a uma responsabilidade consigo e com o outro do que a um imperativo. Por exemplo, numa disciplina de formação docente, que tratasse da inclusão escolar ou numa experiência pedagógica com alunos com deficiência, a experiência de tornar-se professor para/com a inclusão escolar não carrega consigo o imperativo da inclusão, mas a experiência de constituir-se pela sua responsabilidade de cuidar de si para cuidar do outro numa docência cuidadosa.

É neste segundo modo de olhar para os modos de ser e agir docente que o olhar analítico será direcionado. Sílvia Gallo (2006, p. 188), parafraseando **O mestre**

**ignorante** de Rancière, comenta que “[...] o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento.” Na perspectiva da docência cuidadosa, é como se o professor fizesse uma prática de si para aprender a cuidar de si mesmo a partir de uma prática de liberdade que produz uma emancipação, oportunizando consigo modos de ser e de agir num processo de constituição de uma estética da existência.

A prática de si estaria no planejamento e avaliação do que foi feito, nos questionamentos que faz para si mesmos sobre as respostas dos seus alunos, no repensar sobre as estratégias adotadas para que seja aprendido aquilo que está posto, enfim, abre-se uma série de possibilidades para que o cuidado de si para ensinar o outro a cuidar de si mesmo aconteça. No caso da obra **O mestre ignorante**, a emancipação assume um lugar importante e de questionamento aos métodos até então utilizados. Este é desafio que convoca à uma perspectiva de uma docência cuidadosa em que a *bildung* aparece.

**Figura 7:** Capa do livro de uma literatura analisada



**Fonte:** Google imagens.

Ao trazer aqui a obra **O mestre ignorante**, de Jacques Rancière, que é comentador do educador francês Joseph Jacotot, com formação iluminista do século XVIII e que ousou desafiar os educadores da sua época com o seu método de ensino, considerado como o “Método Universal”, o desafio é o de problematizar um livro que apresenta a experiência de professor que investiu na emancipação dos seus alunos. Numa breve contextualização, é importante comentar que, no ano de



1815, Joseph Jacotot, teve que sair da França em função da ascensão, dos Bourbons ao poder.

Neste período, ele acabou indo para os Países Baixos, após ser convidado para dar aula na Universidade de Louvain. Nesta experiência, ele deparou-se com um desafio: Como ensinar para os alunos holandeses, se ele não dominava a língua vernácula? Uma alternativa que encontrou foi solicitar aos alunos a aprenderem a leitura e a escrita do francês, utilizando um livro chamado **Telêmaco**, de Fénelon, aproveitando a publicação de uma edição bilíngue. A tarefa estava dada. Ele, enquanto professor, não fez nada além de passar aos alunos aquilo que deveriam fazer.

Para a sua surpresa, os alunos conseguiram dar conta da tarefa. E isto foi o mais surpreendente. Os alunos aprenderam sem ter aulas. Eles tinham um professor, mas não tiveram aulas; eles utilizaram o método de alunos, procurando palavras, associando umas com as outras, estudando juntos. Pode-se dizer que, para a época, isso seria um escândalo. Os alunos aprenderam, sem a figura central do professor. Não podemos esquecer do lugar que o professor, com a sua explicação, assumia para transmitir o conhecimento. Instigado com o que aconteceu, resolveu fazer outras experiências e foi professor de piano sem saber tocar piano, assim como professor de pintura sem saber pintar, e os alunos novamente aprenderam.

### 5.3.2 Conceitos que o livro mobiliza

Um livro sempre está carregado de conceitos, que estão postos de uma maneira mais direta ou que aparecem a partir de determinados enunciados que se encontram ligados a uma certa produção de sentidos. A produção de sentidos que se pretende olhar aqui volta-se ao cuidado e à docência, concorrendo para uma docência cuidadosa. A docência cuidadosa, já foi tratada anteriormente, permite direcionar a lente para os modos de ser e de agir docente, e para os modos de constituir-se um/a professor, capturado por um *ethos* docente que produz um sujeito que aprende a cuidar de si para cuidar dos outros e que faz coisas consigo mesmo a partir daquilo que os preceitos da ética docente constituem e atravessam na organização dos nossos modos de subjetivação.

E será neste movimento, um pouco arqueológico e um pouco genealógico, que a ética do cuidado de si, a ética docente, ou - nomeando melhor - a ideia de docência cuidadosa que o exercício analítico acontecerá.

Uma das questões que aparece na obra é a seguinte: Pode-se ensinar aquilo que se ignora? Juntamente com estas palavras, o autor faz as seguintes perguntas: O que você vê? O que você pensa? O que você faz? No campo educacional a premissa do ensinar aquilo que se ignora não encontrou, pode-se dizer, uma descontinuidade com este enunciado no decorrer das décadas em que se sucedeu a experiência de Joseph Jacotot quando se trata de olhar para o professor.

Porém, ele guarda uma relação que exige uma docência cuidadosa, pois a posição que o professor assume ao ensinar o que ignora conduz o aluno a elaborar as três perguntas. Levar os alunos a pensarem era uma estratégia para mostrar a igualdade das inteligências<sup>5</sup> e de que todos nós somos capazes de lidar com os desafios que temos. Mas, agora, outra pergunta: o que isto tem a ver com o que vou desenvolver neste texto?

De imediato, comento que a questão do ensinar e do como ensinar, no século XIX, não estava posta da forma como hoje a entendemos. Não havia uma formação docente que preparasse, como nos moldes atuais, alguém que quisesse exercer a função de ensino, mas estava claro que era necessário ter o conhecimento sobre aquilo que iria ser ensinado. Não se colocava em questão a ignorância do professor sobre aquilo que ele iria ministrar, mas existia um cuidado para que a aprendizagem acontecesse e para isto era necessário que o exercício da docência provocasse essa vontade nos alunos<sup>6</sup>.

O que Joseph Jacotot propõe e percebe quando se depara com a experiência em "*Louvain*" é justamente isto. Ele faz com que os seus alunos reflitam da seguinte maneira: O que eu estou enxergando? Depois, a seguinte: O que eu penso sobre o

---

<sup>5</sup> Laurence Cornu Vermeren e Andréa Benvenuto (2003, p. 188) comentam que "[...] a emancipação supõe o funcionamento igual, universal, das inteligências." A emancipação dos indivíduos deve, pois, ser pensada em um esquema inverso, no qual a vontade seja, não deixada de lado, para que se estabeleça a "pura" relação entre inteligências, mas pelo contrário, se reconheça como tal, se declare como tal, isso é, se declare ignorante. O que é um mestre ignorante? É um mestre que não transmite seu saber e que também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente a vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, para exercer sozinha sua inteligência.

<sup>6</sup> A experiência de ensino de Joseph Jacotot foi, somente, com alunos. Nestes sentidos, a inflexão de gênero não será utilizada.

que eu enxergo? E por último: O que eu faço com isto que enxerguei e pensei? Foi nos dada uma tarefa cuja resposta talvez não esteja passando por um espírito mais sábio ensinando espíritos ignorantes, mas, sim, este desafio está dado para todos e todas educadores/as.

Para se atingir um conhecimento, não podemos ficar sempre à mercê de um messias que venha nos dizer o que fazer, pois isto nos paralisa, e não ajudará a dar aquilo que os iluministas buscavam, ou seja, o esclarecimento. A docência cuidadosa direciona-se não para alguém que possui um conhecimento, mas para alguém que promove uma emancipação, seguindo mais para o entendimento de “*bildung*” do que um conhecimento técnico. Esta é a experiência transformadora que coloca na mesa, tanto para si como para os seus alunos.

---

### Excerto 03: É preciso aprender

---

É preciso aprender. Todos os homens têm em comum essa capacidade de experimentar o prazer e a pena. Mas essa similitude não é, para cada um, senão uma virtualidade a ser verificada. E ela só pode sê-lo através do longo caminho dissemelhante. Devo verificar a razão de meu sentimento, mas não posso fazê-lo aventurando-os nessa floresta de signos que, por si sós, não querem dizer nada, não mantêm qualquer acordo. (RANCIÈRE, 2007, p. 100).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

É preciso aprender e quem precisa aprender é o professor que está neste devir, um devir que o coloca diante do tornar-se, do vir a ser a partir como um modo de ser e agir a ser posto na relação com a produção de verdade sobre a docência de Joseph Jacotot. Penso seria interessante, para isto que é o “é preciso aprender”, trazer, também, o olhar de Larrosa (2004, pg. 15) sobre o porvir, sobre a “[...] abertura de um porvir novo e imprevisível, de um outro porvir que não seja o resultado daquilo que sabemos, daquilo que queremos, daquilo que podemos ou daquilo que esperamos.”

Entre o devir a ser alcançado e o porvir ainda não capturados, encontra-se uma aproximação com a docência cuidadosa, como uma prática de si que o convoque a aprender o ensinar ao outro quando aprende consigo mesmo sem que esta ação já esteja prevista anteriormente. Mas aprende-se o que na docência? Aprende-se a cuidar de si para cuidar do outro e isto seria o movimento do devir.

Agora, como este cuidado conduz o cuidado de si para cuidar do outro levando esse outro a aprender a cuidar de si, abre-se a possibilidade do inaudito do porvir. O que poderia arriscar é que, de acontece alguma conosco a partir daquilo

estamos produzindo no processo de ensinar. Mas, não se aprende fora de uma rede que se conecta a um cuidado de si na sua formação docente, no seu modo de ensinar, no seu experimentar o caminho da docência, no ver, pensar e fazer.

É preciso aprender sobre práticas de liberdade. Aprende-se o cuidado de si, aprendendo como o mestre que cuida de si. O excerto mostra como o cuidado ensina a aprender o cuidado de si, numa posição em que o sujeito está capturado num lugar que é da função-professor e cujo processo formativo convoca o professor a fazer um cuidado de si para cuidar do outro para além daquilo que é o conhecimento técnico. No excerto a seguir, destaca-se que o segredo do mestre é saber reconhecer. Vamos a ele:

---

#### **Excerto 04:** O segredo do mestre

---

O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender* e *compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio da sua palavra. (RANCIÈRE, 2007, p. 21).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

O “segredo”, conforme se pode observar, é saber reconhecer a distância entre o conteúdo a ser ensinado e o sujeito na posição de aluno com a capacidade de aprender e de compreender. Aqui aparece a crítica de Joseph Jacotot em relação ao professor que só explica e cria uma dependência do aluno em relação ao mestre. Está é uma conclusão que aqui chegou ao perceber que isto criava uma dificuldade para que a emancipação ocorresse. Existe aqui um embate entre dois modos de ser e de agir na docência. Mesmo que os dois modos exijam um cuidado de si, Joseph Jacotot separa entre um cuidado que conduz o aluno a ver, pensar e fazer para emancipar-se e outro que conduz ao que ele chama de embrutecimento. A questão que necessita ser percebida aqui, é a relação entre os sujeitos que se constituem por determinadas práticas e a verdade que os inscreve nestas práticas.

Análises como esta que apresento a seguir, e que mostram um olhar interessante sobre esse cuidado que um professor deve tomar quando envolve o cuidar de si para cuidar do outro, escutando a si para escutar o outro, ainda não compunham a docência. Estou tratando aqui de um exercício de escuta, de modo ensaístico, feito por Christian Dunker, comentando que:

O cuidado é feito como uma espécie de silêncio de fundo. Ele envolve a consideração de que existe um espaço vazio deixado para

que aquele que é cuidado o ocupe e faça bom uso dele, se for o caso. Deixar esse espaço vazio, esse tempo que cabe ao outro, é uma condição essencial da escuta. Alguns podem descrever isso como uma atitude de espera em reserva, ou seja, de disponibilidade para que o outro finalmente cuide de si e liberte-se de nós, prescindindo inclusive de nossos cuidados. Cuidar de si começa com a capacidade de escutar-se. Aquele que quer cuidar do outro “apesar do outro”, porque imagina que sabe o que é melhor para o outro, porque tem valores e convicções que acha que tornarão o outro melhor, está cuidando do outro sem ajudá-lo a cuidar de si, gerando dependência. Na verdade, deveria se chamar controle ou governo de si sobre o outro. Muitos falsos cuidadores estão, antes de tudo, tentando governar no outro o que não conseguem dominar em si mesmos. (DUNKER, 2019, p. 131.)

No modo como Dunker comenta sobre o cuidado, o cuidar de si oportuniza ampliar um pouco mais o eixo da docência cuidadosa e aproximar o exercício de uma prática de si que envolve o escutar-se e o governar a si mesmo para que, a partir desse cuidado consigo mesmo, possa-se colocar diante dos alunos para problematizar a explicação presente no ato pedagógico.

---

#### **Excerto 05: O Mito da Pedagogia**

---

Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato pedagógico, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. (RANCIÈRE, 2007, p. 23-24).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

É preciso aprender, e quem precisa aprender é o professor que está nesta função-professor. A aprendizagem do professor implica oferecer ao aluno a possibilidade de aprender o próprio professor. Menos dividido entre espíritos sábios e ignorantes, a docência cuidadosa é um modo de ser e de agir que aprende a cuidar da formação de si e da formação do outro. Por isso, a docência cuidadosa atravessa um modo de ser e agir, uma ética docente, uma estética da existência.

De modo geral, não existem preceitos ou orientações sobre como deve ser a postura daquele que exerce a docência. O que farei será uma procura naquilo que induz a uma moral e uma ética que deveriam se fazer presentes quando Joseph Jacotot depara-se com ideia de emancipação, que atravessa as exigências que faz durante as suas aulas. Sobre a noção de emancipação, parece que se está diante de um dos primeiros exemplos do gênero de deslocamento do professor como principal responsável pelo conhecimento a ser aprendido.

O “faz” em Joseph Jacotot é aquilo que se refere ao que conhecemos hoje, como as metodologias ativas, que buscam trazer para o centro do debate a aprendizagem. O ativismo pedagógico é um movimento que passará a se fortalecer, em torno de cem anos mais tarde, com Claperède (2010) e Dewey (1976). A docência cuidadosa apresenta, também, seus preceitos e orientações de como exercer um modo de vida no campo educacional; é uma ética política enquanto uma ação, que tem por propósito levar o aluno a emancipar-se e isto posiciona a docência de Joseph Jacotot.

A docência como a entendemos acontece a partir de um exercício em que estão postos em relação pelo menos dois sujeitos em posições distintas: o professor e o aluno. O local pode variar, mas é muito comum que esta relação aconteça no espaço de uma escola com os seus diferentes níveis de ensino. Entre os séculos XVIII e XIX, a docência seguia uma orientação em que as estratégias utilizadas para ensinar ainda estavam numa transição em relação ao modo como a infância deveria ser tratada. Por outro lado, o iluminismo influenciava muito a compreensão metafórica que se fazia do conhecimento, com as luzes que retiravam o sujeito da escuridão, da rudeza, da ignorância. A Revolução Francesa foi um fato histórico que ficou relacionado com a afirmação do século que estava encerrando.

Diante dos desafios do seu tempo, Joseph Jacotot, vai pensar no ensino como uma forma de emancipação das inteligências. O que se percebe na obra comentada por Walter Kohan é que Joseph Jacotot tenta encontrar uma alternativa para que a aprendizagem dos alunos aconteça sem que ele seja um professor explicador.

---

#### **Excerto 06:** É preciso falar da arte

---

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. [...]. Ele se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção partilhável. Por isso, o exercício da palavra e a concepção de qualquer obra como discurso são um prelúdio para todas as aprendizagens, na lógica do Ensino Universal. É preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. “Falar da obra dos homens [das mulheres] é o meio de conhecer a arte humana. (RANCIÈRE, 2007, p. 97-98).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Nesse excerto, está presente uma orientação a ser seguida e compreendida pelo docente, ou seja, toda a vez que se fala da arte, está-se remetendo a um exercício de aprendizagem consigo mesmo, que parte daquilo que eu posso fazer,

daquilo que o professor [a professora] podem fazer com seus alunos e alunas, ou seja, que estimule os sujeitos a se conhecerem a partir da arte. O que Jacques Rancière mostra a partir de Joseph Jacotot é um entendimento a ser considerado, especialmente quando Jacotot está no exercício da docência com o propósito de emancipar seus alunos na Universidade de Louvain. Para isto, ele pede para que aprendam a pintar e que aprendam a tocar piano, com o objetivo de que os alunos possam sentir-se como artistas. Conhecendo a arte humana, eles passam a cuidar de si mesmos e se emancipam. O cuidado, da docência cuidadosa, assumida neste estudo, remete a um exercício em que o docente deve considerar o Ensino Universal e passa-lo a aplicar no seu modo de ser e agir e assim levar os seus alunos à emancipação.

Na lógica da docência cuidadosa, procurando nas obras pedagógicas acadêmicas sentidos de cuidado, fica o exercício a ser tomado para si de que é preciso falar de arte. É preciso lembrar, seguidamente, de que se faz necessário cuidar de si com esta regra orientadora que está colada com aquilo que se pretende fazer consigo e com os alunos e as alunas. Com este cuidado de si, segue outro trecho, que apresento como próximo excerto, reforçando o argumento do texto, de que é preciso aprender a buscar nos livros.

---

**Excerto 07: É preciso aprender a buscar nos livros**

---

É preciso aprender, buscar nos livros instrumentos dessa expressão. [...]. É preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão [...]. Aprendamos, portanto, com esses poetas decorados com o título de gênios. São eles que nos revelarão o segredo dessa palavra impotente. O segredo do gênio é o Ensino Universal: aprender, repetir, imitar, traducir, decompor, recompor. (RANCIÈRE, 2007, p. 101).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Novamente, o excerto oferece uma orientação de como se conduzir os estudantes. No exercício da docência, deve-se ensinar, na classe, como aprender a buscar nos livros os modos como os poetas se constituem e a procurar o segredo das suas criações. É estar colado ao Ensino Universal a partir da repetição, tradução, decomposição, recomposição, enfim, é olhar para o outro como ele cuida de si, para que se aprenda a cuidar de si. A leitura de um livro não fica estacionada naquilo que o livro apresenta, mas, sim, naquilo que ele nos oferece para aprendermos sobre os seus sentidos, porque os seus enunciados nos colocam diante das coisas do mundo. É também ler o livro tirar, dele os ensinamentos para a



vida e interpretar o autor do livro como alguém que nos ensina sobre o seu jeito de se cuidar. A responsabilidade para que este cuidado de si e do outro ocorra está nas mãos do professor, da professora, está nas mãos da atenção que é dada ao mundo, pela condução de quem ensina. Na lógica de Joseph Jacotot, com o Ensino Universal, isto deve ser provocado a partir de uma docência que conduza seus estudantes a aprender a buscar no livro.

Quando comento sobre o que O Mestre Ignorante nos oferece para a docência no tempo o presente, explico primeiro sobre o que quero dizer quando olho para o presente a partir das ferramentas arqueogenealógicas atravessadas pela ética do cuidado de si. Sigo aqui uma ideia de que o presente nos desafia a compreender determinados discursos que passam a tornar-se verdadeiros. São discursos que carregam continuidades e descontinuidades, dos sujeitos, e dos modos de ser e agir consigo mesmo e também, de que forma isto produz modos de subjetivação na constituição docente. Entendo que sem se posicionar dessa forma, uma analítica sobre a obra do Mestre Ignorante deixaria de ser explorada naquilo que trago aqui como a docência cuidadosa concorrendo com o cuidado.

O presente, no campo da educação, constituiu uma série de verdades que são produzidas pela racionalidade neoliberal nos discursos sobre o como ensinar, o lugar da aprendizagem, o papel do professor e da professora.

O Mestre Ignorante parece ser menos prescritivo quando se trata de ensinar; ele quer que os seus alunos façam um caminho em que a vontade de aprender os conduza a uma emancipação. Ao assumir esta posição emancipatória para que as aprendizagens aconteçam, Joseph Jacotot, afasta-se de uma ideia moral que envolveria a docência enquanto um modo de ser e de agir, faz um exercício que vai na contramão do seu tempo, mas que a partir da entrada do ativismo pedagógico seria entendido como “dar” mais protagonismo aos estudantes. Também, o professor não parece seguir algumas prescrições de cunho religioso, tais como, acessar o conhecimento para alcançar a Deus. Neste sentido, o cuidado de si que ele ensina segue na direção de uma docência cuidadosa em que a formação mais ampla, no caso, para uma emancipação fosse possível. Acontecendo isso, a docência cuidadosa estaria ali constituindo o **Mestre Ignorante**.

A docência cuidadosa que foi observada na obra do **Mestre Ignorante** é uma docência em que encontramos uma experiência pedagógica marcada por um

exercício docente cuja posição e modo de proceder afastam-se das verdades iluministas do seu tempo.

#### 5.4 O mestre inventor

O exercício analítico a ser feito com a obra **O mestre inventor** exigirá que se faça um deslocamento temporal, para que se possa entender os desafios, as éticas e os modos de ser e de agir que constituíam a docência ali presente. Por outro lado, não se deve perder de vista que a obra conta a experiência transformadora de Simón Rodriguez a partir dos discursos de Walter Omar Kohan.

Na continuidade, resgato alguns conceitos que são mobilizados ou que atravessam o olhar do autor enquanto Kohan mostra os desafios da experiência pedagógica de Simón Rodriguez. Posteriormente, procuro dar uma atenção para o lugar de docência que o mestre inventor ocupa e de que forma que ela produz modos de se constituir na docência num período que se está saindo da colonização espanhola.

Por fim, procuro discorrer sobre o que a obra nos deixa, no presente, como viés o conceito de cuidado de si. No decorrer de cada uma das partes, procuro fazer a sua organização e classificação com os enunciados, as continuidades e as descontinuidades a partir da arqueologia e da genealogia, atravessadas pela ética de si.

##### 5.4.1 O que nos conta o livro “o mestre inventor”

No livro **O Mestre Inventor**, o autor nos coloca diante dos desafios que estavam presentes num tempo em que se fazia necessário inventar modos de ensinar. Errar, ensaiar, pensar numa educação que estivesse atenta aos excluídos, aos índios, aos pobres, durante um momento histórico em que tudo estava sendo construído “[...] a escola mista e antirracista, a escola dos mais pobres, dos negados, mais além da educação popular, e na volta, o desafio de formar novos cidadãos, os novos republicanos para as repúblicas americanas em nascimento.” (KOHAN, 2013, p. 13).

Neste livro, o comentador Valter Kohan apresenta um educador chamado Simon Rodriguez, o mestre de Simon Bolívar. Simon Rodriguez, numa de suas

experiências como professor, passeando com os seus alunos na rua – ou seja, fazendo-os experimentarem os espaços da rua, caminhar por ela –, vivenciou um fato que viria a modificar a sua responsabilidade e modos de ser e de agir na educação, ou como afirma Kohan (2013, p. 34), “[...] vive uma experiência filosófica e pedagógica, de transformação.” Nesta experiência filosófica e pedagógica, entra em cena um menino chamado “Thomas. Podemos dizer que, quando este menino, “Thomas”, que não frequentava nenhuma escola; resolveu uma situação que apareceu, ao jogarem o chapéu num busto de uma casa e não saberem como recuperá-lo sem chamar a atenção dos proprietários. Surgiu dali o seu compromisso com os excluídos da América (negros, índios e pobres). O que deixou intrigado Simón Rodríguez (que neste momento estava na Jamaica), era o fato daquele menino “Thomas”, ficar observando o impasse que ele tinha se colocado com seus alunos quando, mesmo sendo advertido pelo mordomo, resolveu brincar com seus alunos. Numa das passagens do livro, o comentador destaca o seguinte:

Enquanto Rodríguez ainda esta pensando com as crianças uma solução sem encontrar alternativa, Thomas, um negrinho que sempre os assiste com olhos brilhantes, manifestando vontade de participar do jogo sem atrever-se a pedi-lo, e que tinha acompanhado todo o episódio em silêncio, quase de um salto, e sem respirar, diz a Simón Rodríguez: “Por que as crianças não sobem em seus ombros e uma delas pega o chapéu?”. (KOHAN, 2013, p. 31)

Resolvida a situação e já em casa, ele para refletir sobre o que tinha acontecido e como diz o comentador do livro, esta é uma experiência que irá acompanhá-lo durante a sua vida.

Cabe dizer que a sua responsabilidade e modo de ser e agir referem-se aos desafios que ele encontrou no seu tempo, com o processo formativo de uma docência que acontecia para ele.

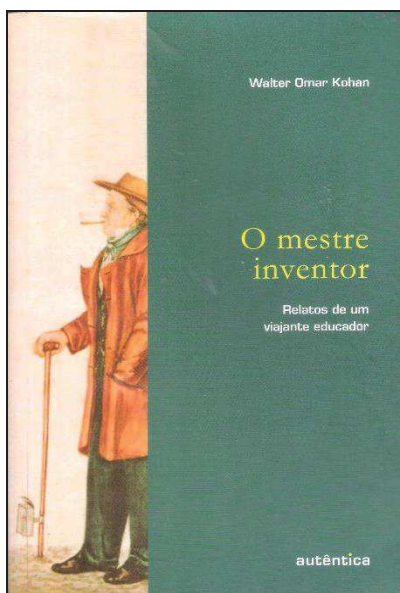
O que ele viveu nos mostra que a aurora desse professor moderno, libertador, com influência do iluminismo e da igualdade, constituiu-o um ponto fora da curva das verdades que a escola europeia oferecia aos colonizados.

Nesse “tornar-se” um docente que passa a cuidar de si e a cuidar da formação dos outros, naquilo que Carvalho (2014) nomeou como uma função-educador que o levou a pensar sobre a educação dos excluídos da América, podemos dizer que, quando um menino, “Thomas”, que não frequentava nenhuma

escola; resolveu uma situação que apareceu, ao jogarem o chapéu num busto de uma casa e não saberem como recuperá-lo sem chamar a atenção dos proprietários. Surgiu dali o seu compromisso com os excluídos da América (negros, índios e pobres).

Interessa aqui olhar para este compromisso para com os excluídos da América como algo que mostrar aquilo que foi potência na vida docente de Simón Rodrigues. Walter Kohan nos permite olharmos para uma estética docente da qual Simón Rodriguez está constituído e que nos remete à própria função-professor, uma estética da existência de si em que emerge dali um tipo de docência voltado para os excluídos.

**Figura 8:** Capa do livro de uma literatura analisada



**Fonte:** Google imagens.

Trazer aqui o espírito revolucionário de um professor, que ousou pensar uma outra educação para os pobres e excluídos da América, mostra que as tensões existiam e os processos excludentes ainda não tinham sido postos, da forma como as escolas estavam estruturadas. Trata-se de uma experiência que nos ensina a olhar o passado com seus modos de uma docência cuidadosa. Convém, olhando a experiência do passado, nos perguntarmos: Quais são os lugares, do presente, em que somos convocados para os desafios de uma docência cuidadosa? E será nesta direção, de uma ética de si, que passarei a apresentar a continuidade da analítica dessa obra de literatura pedagógica.

#### 5.4.2 Conceitos e modos de ser e agir do “mestre inventor”

O exercício praticado pelo professor Símon Rodrigues é o de um professor que aprende a cuidar de si a partir de um princípio do inventar para não errar, que aprende a ser um professor que cria uma forma de ensinar que esteja ao alcance das necessidades das escolas da América, dos países da América que se tornavam independentes da Espanha. O cuidado de si que **O mestre inventor** passa para quem o lê é o de conduzir-se na direção da consciência, de exercer cotidianamente o inventar ou o errar. Como podemos tomar para si o inventar ou o errar de Símon Rodríguez quando pensamos nas ações pedagógicas?

[...] o que define a posição do mestre na *epiméleia heautou* (cuidado de si). Pois o cuidado de si, é com efeito, algo que, como veremos, tem sempre a necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidade a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. (FOUCAULT, 2006e, p. 73-74).

O mestre inventor Simón Rodríguez ensina que o cuidado com o erro é a potência da ousadia de experimentar de uma forma diferente daquela que os europeus tinham deixado para os povos americanos. Ele é um mestre que pretende cuidar do cuidado que os outros têm de si em relação à herança europeia. Era um desafio hercúleo nas sociedades que estavam emergindo na América espanhola após o período da colonização. Mas ele tomava para si este papel e ensaiava o que vem sendo apresentado aqui como uma docência cuidadosa, uma docência que não se baseava, somente, pelo seu processo formativo, mas pelo exemplo de vida que trazia, ensinando os alunos a aprenderem o professor.

---

#### Excerto 08: Rodríguez

Rodríguez, o andarilho, o da eterna errância, que chega a ser o que é da ousadia de experimentar o pensar, o inventar, vale dizer, filosofar e ensinar como expressões de um professor filósofo ou um filósofo-professor. Aquele da palavra viva, pura irreverência, pura iconoclastia no andar, no falar, em sua práxis política. (KOHAN, 2013, p. 11).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

A ética do cuidado do mestre inventor é uma ética que envolve o cuidado do ensinar, o cuidado de inventar-se, do sair no mundo, do andar pelo mundo, tal como Carlos Skliar comenta sobre o professor que viaja, atravessa, passa de uma palavra para a outra, que dá a voz, o corpo e a escrita e em cuja travessia existe uma continuidade, ou seja, é necessário que o professor seja este sujeito que, na sua repetição do ensinar, repetição do inventar, repetição do andar pelo mundo, passe a ter uma atitude inclusiva, de modo que a sua repetição traga novas diferenças inclusivas que cuidam de si para cuidar do outro. Nesta regra, do inventar ou errar, se constitui um modo de ser docente atento àquilo que é necessário para si e para o outro.

---

#### **Excerto 09:** Inventamos ou Erramos

---

De modo que nós inventamos ou erramos. A invenção, o suporte epistemológico e político da vida que estamos afirmando na América. Nem todas as invenções são verdadeiras, mas nós sabemos que se não inventamos não podemos acessar a verdade, que a verdade não pode ser imitada, reproduzida, copiada, modelada a partir de outra realidade. Temos que encontrar a verdade por nós mesmos, ou nunca encontraremos. Como encontrar a verdade por nós mesmos? Como inventarmos? Rodríguez confia na formação das novas escolas de educação social para isso. Mas a resposta a essas perguntas não é fácil nem somente está nas palavras de um livro. É preciso fazer corpo dessas palavras. É preciso sair a viajar com verdade. (KOHAN, 2013, p. 78).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Inventar é uma experiência cuidadora da sua própria formação e da sua ação de ensinar aos alunos e alunas. No campo educacional, isto deveria ser um exercício presente no dia a dia de um professor. Ele deveria em algum momento pensar como iria inventar uma estratégia pedagógica para trabalhar determinados conhecimentos nas suas aulas. Inventar num tempo em que a velocidade com que vivemos nos convoca para estarmos fazendo algo inovador, nos convoca a práticas de sucesso por meio de uma docência flexível, e passa a estar na contramão da racionalidade neoliberal, porque inventar necessita de um tempo mais longo. Necessita de um tempo em que a continuidade de um determinado conteúdo, a sua repetição, encontra uma diferença, porque sempre há algo de novo na repetição. Para inventar, é necessário ser um pouco de artesão, praticar, tentar modos que necessitem um refinamento, dar uma continuidade aos conteúdos, provocar uma densidade pedagógica, consistente sobre aquilo que será ensinado.

Quando o professor se inventa, ele acessa uma verdade ou, então, coloca em questão outras verdades. Inventar passa a ser um devir-professor, mas, novamente, não é um devir que está desconectado de um tipo de exercício de si consigo mesmo.

O professor é uma figura pedagógica e um mestre, ao mesmo tempo dedicado e bem versado sobre o assunto. Mas também um mestre que faz a escolha consciente de remover seu ofício ou negócio da esfera produtiva, onde ainda tem um retorno claro, a fim de engajá-la e oferecê-la total e exclusivamente como matéria (o assunto por amor ao assunto, o ofício por amor ao ofício). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 131).

Podemos perceber, no trecho anterior, o cuidado de si como uma forma de constituição docente que, através de exercícios e modos de ser e agir docentes, conduzem e preparam o professor para o conhecimento, à verdade. Para chegar à verdade (ou às verdades da ação docente), é necessário que o professor se ocupe de si mesmo; é necessário que o professor caminhe:

Caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver de uma maneira diferente, para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados. [...] O que dá sentido ao caminhar é a possibilidade de olhar para além de qualquer perspectiva, uma visão ou um olhar que nos transforma (e, portanto, é uma experiência) enquanto estamos sujeitos ao que vemos. (KOHAN, 2014, p. 43).

No livro que trata da invenção da sala de aula, Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003, p. 19) fazem uma genealogia das formas de ensinar e destacam que a palavra pedagogia “compartilha sua raiz – ped: pé, aquele que anda a pé – com a palavra pedante, que é aquele que ‘se diz sábio’, aquele que se pretende erudito”. Enquanto regra para acessar a uma verdade, o pedante, ou seja, aquele professor que exerce a Pedagogia, deve fazer da sua caminhada docente um momento de invenção. Esta, portanto, é a orientação ética a qual deve-se fazer ao final de uma jornada de trabalho. “[...] Caminhar não é um esporte. Pôr um pé na frente do outro é uma brincadeira de criança. [...]: o caminhante dirá que caminho tomou, em que trilha se descortina a mais bela paisagem, vista que se vislumbra de tal ou qual terraço.” (GROS, 2010, p. 10). A metáfora do caminhar como uma forma de acessar



uma verdade está posta no processo de subjetivação em que, na docência, o professor faz um cuidado de si e ajuda o outro a descobrir o que é.

---

**Excerto 10:** O professor [a professora]

---

Um professor é alguém que ajuda o outro a descobrir o que é. (KOHAN, 2013, p. 83).

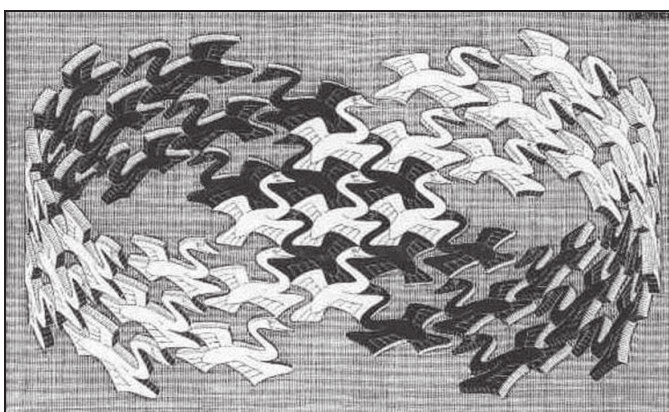
---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Enquanto uma nota, tal como uma *hypomnêmatas*, a ser guardada num caderno para lê-la e relê-la tantas outras vezes, esta frase, que poderia ser o início de um diálogo, o encerramento dele, ou então, aparecer no meio do texto, traz consigo um sujeito-professor que tem uma responsabilidade com o outro. A relação que aparece está bem delimitada: um professor tem algo a ensinar para alguém. O como ensinar, qual método a ser utilizado e de que forma o professor é capturado para agir, parece ficar em aberto.

Mas não é, na obra analisada, somente ensinar; é necessário ensinar para que o aluno conheça alguma coisa de si. Isto exige uma atitude do sujeito-professor. É necessário inventar, inventar para que seja possível acessar a verdade. Nesta experiência da descoberta, o professor ensina o aluno a reconhecer-se, narrar-se, controlar-se, incluir-se etc., a partir de determinadas práticas. Mas, não existe uma identidade ainda a ser reforçada, uma identidade de uma permanência. O primeiro exercício faz com que o aluno se reconheça a partir de uma prática que o posiciona num lugar de aprendiz. É preciso que o aluno aprenda a cuidar de si enquanto alguém que tem um devir. A relação professor e aluno está posta a partir de um lugar em que o encontro é inevitável.

**Figura9:** Cisnes



**Fonte:** Maurits Cornelis Escher, 1956 (ERNST, 2007).

Olhar para esse quadro, de Maurits Cornelis Escher, em que os cisnes estão voando dentro de um espaço que representa a fita de Möbius, torna possível aproveitar o momento de *poíésis*, de criação do artista, que mostra o cruzamento dos cisnes para colocá-los na função de que voam, se deslocam, fazem a migração para fazer um encontro.

O encontro, aqui, é o do professor e do aluno. Enquanto a relação docente e discente existir, enquanto o professor e o aluno estiverem colocados frente a frente, a trajetória deste infinito não cessará de trazer novas perguntas, de reposicionar os problemas. Ao não parar de pesquisar, e carregar consigo, seguidamente, uma inquietação o exercício da ação docente que nos coloca a pensar os desafios do nosso tempo presente. Desafios que não fiquem determinados pela lógica mercadológica ou de uma racionalidade neoliberal. A cada volta, a cada cruzamento que se repete, a repetição não é a mesma. O trajeto que foi percorrido para chegar até aqui carrega consigo documentos de memória escolhidos pelo pesquisador e monumentos.

Neste processo do cuidado de si e do cuidado do outro, a travessia, enquanto um inventar, é o encontro de um com o outro que coloca em prática o cuidado de si e do outro como uma emergência nos modos de ser e agir docente. Isto pode ser aquilo que me constitui na relação de encontro comigo mesmo ou com outra pessoa. Em cada uma dessas situações, a diferença se manifesta.

Isto pode ser aquilo que me constitui na relação de encontro comigo mesmo ou com outra pessoa. Em cada uma dessas situações, a diferença se manifesta.

A minha diferença comigo mesmo, em que posso sair diferente de como entrei, e a diferença entre o mesmo e o outro, como uma possibilidade de deslocar os lugares de mesmo e de outro. Porém, em ambos os casos, é necessário fazer o que os cisnes fazem nesta obra do pintor, ou seja, fazer a travessia, viajar, sair do seu lugar para ir ao encontro do seu devir (DELEUZE, 2001), que Larrosa (2004) posiciona como o porvir ainda não conhecido. Este é um movimento que deve ser feito por professores e alunos que estão diante do encontro e da experiência de si consigo mesmo (FOUCAULT, 2006b).

O voo dos Cisnes repete-se e, a cada vez que os movimentos se cruzam, assim como cada vez que nos encontramos com as experiências pedagógicas, saímos diferentes de como éramos antes ou saímos com alguma coisa que não tínhamos antes.

O encontro é este acontecimento de fazer uma reflexão sobre um contexto desta natureza, que nos remete a pensar como podemos potencializar as nossas travessias, a pensarmos o ensino enquanto uma travessia (SKLIAR, 2014). Os caminhos, portanto, não se bifurcam, mas sim se atravessam, para estarem um do lado do outro, um afetando o outro e se constituindo. O professor está nesta posição de ensinar o outro a descobrir o que é, mas não também descobre a si mesmo no exercício da docência. O professor, também, precisa cuidar de si.

---

**Excerto 11:** A educação é para todos ou para ninguém

---

A educação é para todos ou para ninguém. Todos devem aprender a viver, e o pressuposto que subjaz nesse princípio é o de que todos aprendam se, de fato, acreditamos que todos nós podemos aprender. Partir do princípio oposto, da incapacidade ou da incompetência de alguns – que sempre são, na verdade, os mais excluídos e marginalizados da sociedade –, consagra o fracasso da revolução e joga em favor da consolidação da situação colonial. (KOHAN, 2013, p. 85).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Quando é evocado o enunciado de que a educação é para todos, de que todos devem aprender a viver, de que todos aprendem e podemos aprender, qual é o deslocamento que pode-se fazer? É possível olhar em duas direções: primeiro, para aquela em que a aprendizagem do sujeito passa pela presença do professor que irá apresentar o mundo ao seu aluno; e, na segunda direção, olhar para os sentidos que o presente constitui para afastar cada vez mais do professor, que é responsável por esta conduta do aluno, esta forma de governar. As metodologias ativas que estão conectadas a uma racionalidade neoliberal estabelecem este modo de ser e agir, esta atitude do aluno no presente. Este é o deslocamento que percebe-se e esta seria, também, uma forma de resistência que o professor poderia oferecer aos seus alunos. Até mesmo o tempo a ser dedicado para se escrever um poema já se coloca numa forma de colocar o presente em questão.

---

**Excerto 12:** Não ficar parado

---

“Eu não quero parecer-me às árvores, que se enraízam em um lugar, mas ao vento, à água, ao sol e a todas as coisas que marcham sem parar”. [...]. Simón Rodriguez pertence a outra tradição, ou instaura uma. A partir da história de Thomas parece aprender que para aprender e para ensinar é importante estar atento, mas também estar atento em movimento. Nem esperar, nem ficar. Chegar e sair de surpresa. Em movimento, estar atento. Por isso, as viagens formam parte de seu modo de vida. (KOHAN, 2013, p. 58-9).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Tomar para si a docência não como uma árvore, mas como um vento, a água e o sol, é um exercício de cuidado para o professor. A docência cuida-se ao seguir esta orientação de Simón Rodríguez e ao cuidar-se, cuida-se em movimentar para que se produza uma aprendizagem conduzida pelos ensinamentos presentes neste poema. Entretanto, continua reforçando que o exercício de si como andante como aparece no próximo excerto.

---

**Excerto 13: É preciso andar para ensinar**

---

“É preciso andar para ensinar”. Simón Rodríguez inventa uma figura singular de educador, que poderíamos chamar de um educador errante, da errância de um educador. (KOHAN, 2013, p. 60). [...] o professor é muito mais sua dedicação ao estudo do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. O professor é o que estuda e forma no estudo. (KOHAN, 2013, p. 87)

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Quando se lê que “é preciso andar para ensinar”, parece que se está diante de uma anotação que deve ser retomada por quem exerce a docência. Tomando seus enunciados como exercícios de si, cotidianamente. Para inventar modos de ensinar, se faz necessário experimentar, ou seja, andar para que a possibilidade de estabelecer novas relações com o mundo, com a vida, consigo mesmo e com o outro, o que permite o estabelecimento de uma experiência, no sentido foucaultiano, transformadora de si. A transformação se faz quando se toma como uma verdade que “é preciso andar para ensinar”. Isto é algo que deve ser retomado ao final de uma jornada de trabalho docente. Ao retomar o enunciado, o professor, a professora, mostram-se abertos para captura dessa verdade que os impulsiona nos seus modos de ser e agir docente. No seu *ethos* docente, e com isto colocar em ação uma docência cuidadosa. Este exercício de si aparece no próximo excerto sobre o saber que ensina a viver.

---

**Excerto 14: O saber que ensina a viver**

---

O professor que interessa a Rodríguez é um professor que transmite um saber que ensina a viver, um saber vital, uma vida feita de saber. [...] Anotemos: o que caracteriza o professor é muito mais sua dedicação ao estudo do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. Professor é o que estuda a forma do estudo. Isso é o que mais transmite um professor, o que os seus estudantes aprendem: uma relação com o saber, com os livros, com a vida, uma dedicação ao estudo tão fascinante e vital que os estudantes não podem não querê-la para si, para a sua própria vida e, em uma escola, bem entendido, para todos os membros de uma sociedade. Os estudantes querem estudar como estuda o professor e querem que todos estudem como ele estuda. (KOHAN, 2013, p. 86-7).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Os professores precisam não só saber os princípios dos conhecimentos, mas também “ajudar a estudar”, “ensinar a aprender” e, mais ainda: “INSPIRAR em alguns casos e EXCITAR em outros o DESEJO de SABER”. Kohan – **O mestre inventor** (2013, p. 87, grifos meus).

As posições em que o professor é colocado, a partir de como deve cuidar de si, para que o seu conhecimento, a sua dedicação, a sua missão de ajudar o aluno a estudar e fazê-lo cuidar da sua própria aprendizagem, está inscrita num lugar de inspiração, excitação que capturem o aluno no seu desejo de saber. As relações de força que têm a sua emergência dizem respeito a uma regra que deve mobilizar o professor na sua função porque o poder incita e produz nele a necessidade de tomar para si o aprender a estudar, nisto, cuidar de si, para poder levar a estudar e aprender.

---

#### **Excerto 15:** Gerar o desejo de saber

---

[...] o professor interessante, o que faz escola, não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros uma mudança em sua relação com o saber, é o que os retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas. (KOHAN, 2013, p. 87-88).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Novamente, aparece aqui o exercício de si em que se deve assumir as orientações que tornam o docente como alguém que inspira no outro o desejo de saber. Sobre este cuidado de si, a posição de sujeito-aluno enquanto dispositivo da aprendizagem tem a potência de convocar a uma atitude relacionada à docência. Ela, a docência, carrega consigo um discurso sobre o ensinamento para vida. Os ensinamentos, enquanto uma prática pedagógica, são considerados por Marín-Díaz (2015, p. 198) como “[...] o conjunto de práticas em que se produz ou transforma a experiência que os indivíduos têm de si e que lhes permite se tornar sujeitos”, num processo que envolve uma formação que aprende a cuidar de si. A figura do professor vai além de um saber a ser transmitido, mas sim, aquele que inspira a partir do seu saber o desejo dos outros a saber.

---

#### **Excerto 16:** Docente poliglota

---

Simón Rodríguez aprende e fala pelo menos seis línguas fluentemente (inglês, alemão, italiano, português e francês, além de espanhol; sem contar latim, russo e polonês, que também teria aprendido). [...] Rodríguez é um escritor obcecado por publicar suas ideias (é verdade, também, que

suas publicações foram quase todas posteriores a essas cartas de Bolívar). [...]. Rodríguez funda inúmeras escolas e instituições de ensino. (KOHAN, 2013, p. 108).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Parafraseando o comentador de Simón Rodríguez, para que os exercícios da docência e da filosofia aconteçam, se faz necessária uma tarefa tal como a dos missionários em que se deve fazer escola com os outros. Existe, juntamente com esta missão cívica de ajudar a Simón Bolívar, uma vida dedicada aos outros que afetará outras vidas. “O professor que interessa a Rodríguez é um professor que transmite um saber que ensina viver, um saber vital, uma vida feita saber” (KOHAN, 2013, p. 86), ou seja, um professor que estuda e se ressignifica no discorrer do processo.

---

#### **Excerto 17:** Estudar e forma no estudo

---

[...] o que caracteriza o professor é muito mais sua dedicação do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. Professor é o que estuda e forma no estudo. Isto é o que mais transmite um professor, o que os seus estudantes aprendem: uma relação com o saber, com os livros, com a vida, uma dedicação ao estudo tão fascinante e vital que os estudantes não podem não querê-la para si, para sua própria vida e, em uma escola, bem entendido, para todos os membros de uma sociedade. Os estudantes querem estudar como estuda o professor e querem que todos estudem como ele estuda. (KOHAN, 2013, p. 86-87).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Os enunciados constituidores de si pelas regras que ajudam a orientar os modos de ensinar explicitados acima denotam a necessidade de estudar e formar o outro estudo. Deve-se, então, ter a compreensão do que se faz e como se faz durante a ação docente, uma vez que o fazer pedagógico é uma fonte de inspiração aos estudantes que não só aprendem o conhecimento do professor transmite como também aprendem o próprio professor quando ele está em docência cuidadosa. À vista disso, Walter Kohan faz uma comparação entre Simon Rodriguez e o filósofo Sócrates como destaque no excerto a seguir:

---

#### **Excerto 18:** Inventar seus próprios métodos

---

Também os dois pensam de forma semelhante o papel do educador ambos procuram distanciar-se dos professores transmissores de conhecimento e se apresentam como inventores, cada um no seu tempo, de um novo lugar para o educador e de um novo sentido para a educação. Esse lugar diz respeito a despertar os outros de uma forma de vida que parece indigna, que não parece vida. São igualmente irreverentes no modo de exercer a prática que proclamam. Cada um inventa seus próprios métodos, a sua maneira de fazer o que fazem, peculiar, singular, inovadora frente aos modos usuais. (KOHAN, 2013, p. 111).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.



O professor, como um inventor com o seu método - um modo “inovador” - frente aqueles que eram mais usuais até então. É isto que o comentador do livro nos mostra nesta passagem em que Simon Rodriguez tem um modo de ser e agir de uma docência cuidadosa. O inovador, longe de ser uma moda muito característica do nosso tempo, quando verdade do presente necessita ser substituída na mesma velocidade em que se satisfaz com o inusitado, naquele momento, para Simon Rodriguez, era o ator de um ato transformador e que necessitava ser inventado. É fundamental entender nesse processo que a expressão “inovador”, trazido por Walter Kohan, é algo que carrega em si um discurso do presente como é possível perceber a seguir:

Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente, porque essa é a opção transformadora e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer. (FABRIS e DAL’IGNA, 2013, p 59)

O que se depreende é a ideia de prática inovadora que se relaciona. Com isso, as autoras fundamentam um entendimento sobre a produção de verdades e sobre os sujeitos no presente. Todavia, Walter Kohan posicionou o conceito de “inventar” segundo seus próprios métodos.

Seria interessante olhar o “inventar” como métodos e exercício de si consigo mesmo para, então, voltar-se ao outro. Esse exercício de si produz uma docência, uma docência cuidadosa. Olhando sob perspectiva, afasta-se da armadilha que o culto ao novo e a inovação promovem. Sendo assim, as autoras oferecem a possibilidade de posicionar o “inventar” como algo que movimenta diferente de promover o pedagógico. No próximo excerto, tensiono a tenuidade entre o inventar ou errar:

---

#### **Excerto 19: Inventamos ou Erramos**

Inventamos como Thomas ou erramos. Nesse campo uma alternativa atravessa a vida e a obra de Simón Rodríguez como um grito, como uma expressão tirada das entranhas e mastigada por uma vida de pensamento e de trabalho dedicados à educação. A alternativa é sempre uma e a mesma: de um lado, a criação, a invenção, o pensamento, a vida, a liberdade; do outro, a reprodução, o erro, a imitação, a opinião, o servilismo. A primeira é o que faz quem faz escola, é o que precisamos e não praticamos nas escolas que existem na América. A segunda é o que temos feito até agora nas



escolas, o que é mais fácil de encontrar nelas e que se trata de transformar. Fazer escola criando, inventando é o caminho para essa transformação (KOHAN, 2013, p. 70).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

A questão moral e ética que ensina a cuidar de si para cuidar dos outros é que “inventamos ou erramos e que a invenção é o caminho para essa transformação”. Tomar esta orientação de como deve ser um professor na América liberta da colonização espanhola é um modo de vida docente a ser seguida. Novamente, encontra-se aí uma docência que está em travessia para pensar uma maneira de ensinar, ainda não estabelecida nem prevista. A docência não seguia aquele critério que encontramos hoje para certificar o estudante que está buscando um campo de atuação profissional, em que diferentes disciplinas o constituem a partir das diferentes ideias pedagógicas.

A docência do mestre inventor passa a ter um lugar em que a transformação social está diretamente relacionada com o que deve ser ensinado.

Ser professor, para Simon Rodriguez, era uma regra de vida, uma ética do cuidado a partir de uma prática de si constitui-se por um modo político e estético. Não é uma moral, mas uma atitude do sujeito diante da vida, uma vida, no caso Simón Rodriguez, que conduz a uma docência cuidadosa. Ele ensina que o professor deve fazer escolhas frente à vida. A docência cuidadosa conduz a um estilo de vida do professor diante dos alunos. Este modo de ser e agir ensina um modo “[...] produzem a existência como obra de arte.” (DELEUZE, 2010, p. 127).

A docência que o mestre inventor apresenta está carregada de um cuidado com a formação dos povos colonizados para que possam encontrar uma alternativa diferente, nos seus modos de ser e viver, que a cultura europeia preconiza. Esta é uma das grandes resistências que a sua escola encontra, pois, o que estava constituído até então não cabia na proposta que Simon Rodriguez trazia. Walter Kohan comenta que Rodriguez, muitas vezes, era visto como um louco pelas pessoas que o conheciam.

Vamos analisar do seguinte modo: a formação das pessoas, basicamente homens, para tornarem-se professores, naquela época, não acontecia a partir de uma profissão que tinha uma especificidade que caracterizasse a sua função docente a partir de um processo que envolvia a passagem por diferentes campos de conhecimento. O professor, muitas vezes, ensinava aquilo que tinha aprendido até

então, sem que existisse todo um estudo sobre as diferentes didáticas que poderiam ser aplicadas.

No livro sobre a “História da Pedagogia”, Franco Cambi (1999) apresenta algumas escolas pedagógicas, entre os séculos XVII e XIX, com as suas orientações de como proceder para ensinar os alunos. Porém, mesmo que existisse muito ensaio e erro, a posição iluminista do professor estava muito bem alicerçada, assim como a posição dos alunos enquanto sujeitos que deveriam, entre outras compreensões, da sua folha em branco.

#### 5.4.3 Os desafios que o “mestre inventor” oferece para o presente

O mestre inventor, depois da experiência de uma vida voltada para cuidar de si e dos outros, tende a desaparecer, cair no esquecimento e até mesmo ser excluído do rol das experiências pedagógicas. Porém, o interessante é que a motivação por educar os mais pobres, os índios, os negros, enfim, dedicar-se a uma educação social, reaparece na figura de outros educadores da América Latina, tais como Paulo Freire, entre outros. Preocupações com as questões sociais passam a sofrer um deslocamento de tal forma que, hoje, dedicar-se a uma docência voltada para a educação social, é um ato “revolucionário”.

Se para Simon Rodriguez era necessário que o professor ou a professora inventassem para não errar, pois isto era o que ele trazia no bojo da sua leitura sobre as necessidades dos povos da América Latina, para Paulo Freire a educação era um ato de libertação. A educação social muda alguns sujeitos dos seus focos, mas, apesar das diferenças, ambos os educadores propõem uma educação em que o papel da docência necessita um cuidado de si e cuida dos outros.

**Figura 10:** A criança excluída



**Fonte:** Google imagens.

A imagem de uma criança pobre e fora da escola é trazida aqui para resgatar uma lembrança que acompanhou a vida de Simón Rodríguez, a de Thomaz. Na constituição da sua função-educador, Simón Rodríguez passa a colocar no seu modo de ser e agir um *ethos* docente que não aceita a exclusão à qual estão sujeitos os pobres, os índios e os negros.

A docência cuidadosa corre na mesma direção de um cuidado de si, e enquanto processo, provoca uma ética para si que não enxerga o lugar de Thomaz como algo naturalizado. Em outras palavras, a docência cuidadosa o conduz a, também, querer ensinar os pobres, índios e negros a aprenderem a cuidarem de si mesmos. A imagem anterior, colada ao relato de Simón Rodríguez, nos ajuda ver uma proximidade que caracteriza o relato, ou seja, um de alunos era uma criança pobre excluída. Esta é a cena que passa a chocar Simón Rodríguez, que estava começando a sua vida como educador.

Repassando, então, a obra do Mestre Inventor remete a um exercício em que a docência cuidadosa está concorrendo com um modo de ser e de agir que emerge com Simon Rodriguez, fazendo com que conceitos que hoje são estudados se façam presentes, com que uma ideia de formação docente apareça e as morais e éticas do cuidado de si nos ensinam a olhar para a obra como uma possibilidade de não ficarmos conformado com uma educação e ensino que já estejam dados. Talvez

seja necessário olhar para a obra com uma relação, tal como Saramago desenvolve no seu conto sobre a ilha desconhecida. É necessário que a obra seja como algo que estaremos sempre em busca enquanto docência e que possamos nos afastar da ilha para melhor olharmos para ela e olharmos para nós mesmo naquilo em que estamos nos tornando durante o processo formativo e profissional.

### **5.5 Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**

Para fazer o exercício analítico do livro **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, desenvolvo a primeira seção comentando sobre o que ele trata e sobre sua relação com a docência. Após esta apresentação, destaco os conceitos presentes, os diálogos que o autor estabelece com outros autores e suas respectivas pesquisas e como direciona seu olhar para a escola percebendo o professor na contemporaneidade.

Na sequência, procuro fazer uma varredura sobre com as questões éticas e os ensinamentos que a obra oferece. Na quarta parte, exponho a docência de Jorge Larrosa, que está presente na obra, e como ela produz um campo de sentidos sobre a educação. Por fim, procuro discorrer sobre o que nos deixa, no presente, esta obra, tendo como entendimento a presença de conceito de uma docência cuidadosa que concorre com o cuidado de si. No decorrer de cada uma das partes, procuro fazer a sua organização e classificação com os enunciados, continuidades e descontinuidades, a partir da arqueologia e da genealogia, atravessadas pela ética de si.

Esta seção será explorada da seguinte maneira: uma breve apresentação do livro de forma reduzida e, posteriormente, a explanação de sua organização e classificação com os enunciados, continuidades e descontinuidades a partir de excertos que serão analisados inspirados na noção foucaultiana de cuidado de si.

#### **5.5.1 Sobre o livro “esperando não se sabe o quê”**

Na obra, **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, Jorge Larrosa destaca que não se lê o livro, mas que se conversa com ele, se escreve sobre o ofício de professor nele e, também, se mostra o professor em seu exercício, preparando aulas, dando cursos, dando palestras, lendo e escrevendo, conversando

com seus alunos, com seus ouvintes, com seus leitores, consigo mesmo. E, em várias ocasiões, com alguns amigos que, como ele, também se esforçam em fazer uma prática de si de uma docência que os produz em modos de ser e agir como professor.

As diferentes vozes que aparecem nessas conversas não se deixam em segundo plano, mas se fazem presentes, muitas vezes, em sua literalidade, e por isso, não se omitem as contradições, os paradoxos e as diferentes formas de pensar, de dizer e de encarar o ofício. O livro potencializa o lugar ocupado pelo professor como um ofício potente e que exige uma série de exercícios de cuidado de si. Nele, é possível posicionar uma docência cuidadosa que concorre com os modos de ser e agir docente presentes nos capítulos que compõem a obra de literatura pedagógica.

**Figura 11:** Capa do livro de uma literatura analisada



**Fonte:** Google imagens.

Na capa do livro, aparece uma figura muito conhecida pelas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula: uma professora lendo trechos de um livro ou ditando palavras para que os seus alunos escrevam. O próximo passo dessa estratégia de aula seria a avaliação, fazendo a correção de como cada um escreveu aquilo que estava no livro. Uma cena que diz muito, sobre como a professora segue uma tradição de como colocar seus alunos para escrever, testarem-se, exercitarem a sua motricidade fina, a sua audição, compreensão, enfim, fazerem uma prática

que conduz a um conhecimento de si sobre aquilo que condiz com o que a professora está solicitando.

De forma muito inspiradora, o autor da obra pedagógica acadêmica, Jorge Larrosa, lembra que no espaço escolar a professora ou o professor tem um papel muito importante. Para o presente, esta imagem não deixa de ser provocativa, pois convivemos com uma produção de verdades em que as metodologias ativas, a educação centrada na criança da educação infantil ou no aluno dos ensinos fundamental e médio, cada vez ocupa mais o espaço das preocupações com a forma como o conhecimento deve circular neste tempo.

Não seria estranho se a produção discursiva seguisse aquela compreensão, a partir da imagem, de que a função do professor “não é ditar o pensamento, mas ensinar a pensar” comenta Jaune Carbonell<sup>7</sup>. Jorge Larrosa Bondía, ao pensar sobre a experiência como uma maestria no ofício realiza um movimento de cuidado quando comenta que:

---

**Excerto 20:** Escrever a partir da Experiência

---

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abre, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma forma. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino. (LARROSA, 2018, p. 23).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

---

Escrever a partir da experiência, ou seja, do ato de se produzir alguma coisa, também é um ensinamento que mobiliza o docente e toma esse preceito como algo que deve ser retomado seguidamente. É possível analisar quando se olha para os modos de ser e agir na responsabilidade de ensinar. Nesse excerto, o enunciado delimita uma atitude que acompanha o professor como alguém que carrega consigo uma verdade. Mas, é uma verdade que necessita uma atitude diante dos alunos com um rigor consigo mesmo e um saber absoluto.

Essa posição de professor tem aparecido cada vez menos nos discursos pedagógicos que tratam de um professor flexível, inovador e que se afasta de um professor que carrega consigo uma centralidade no processo de aprendizagem dos

---

<sup>7</sup> Retirado de: Desafios da Educação. Pátio. Redação Pátio. 9 de setembro de 2019. Link: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/jaume-carbonell-entrevista/>. Acesso em: 22 abr., 2020.

alunos. Mas traços deste professor, que foi visto durante muito tempo na escola moderna, ainda circulam na escola contemporânea. Porém, no presente, os riscos de ter uma atitude como esta, estão carregados de enfrentamentos para os regimes de verdade que circulam na atualidade e em alguns espaços midiáticos, isso foi metaforizado com a comparação de ser um “professor raiz” ou um “professor nutella”<sup>8</sup>. O cuidado de si que é ensinado aqui é que a partir da nossa docência temos algo a aprender, algo para contar, algo para escrever sobre aquilo que nos constitui enquanto modos de ser e agir.

---

#### Excerto 21: Dar um tempo

---

[...] dar tempo (muito tempo e um tempo lento, não sujeito a prazos ou à pressa) é a condição de possibilidade de uma concepção artesanal tanto da pesquisa como da educação. Se a investigação tem a ver com o ler e reler, pensar e repensar, falar e escutar, escrever e reescrever, entender-se-á que não se pode ajustar a lógica dos prazos e dos deadlines. O dar um tempo (um tempo à parte da produtividade e da lucratividade) e também, talvez, a operação fundamental que a escola faz, a primeira condição e o gesto básico do professor. (LARROSA, 2018, p. 23).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

O enunciado inicia dizendo que a docência exige algo que não é da velocidade, mas da paciência como uma virtude de uma docência cuidadosa. Ver, ler, reler, pensar, repensar, falar e escutar, escrever e reescrever são preceitos para que um professor possa fazer uma prática de si que o conduza a cuidar de si numa relação em que procura cuidar do outro e levar o outro a aprender a cuidar de si mesmos. Estão implicados nestes enunciados mais do que conhecimentos, mas também um modo de ser e de agir docente que constitui um *ethos* docente. Neste modo de *ethos* docente, produz-se uma docência cuidadosa.

A docência cuidadosa, ao constituir-se no cuidado de si para cuidar do outro, necessita de um tempo, e muitos não encontram na produtividade e na lucratividade o tempo necessário para um certo modo de tornar-se professor. Uma docência assim poderia olhar para um brincar da criança e traduzi-lo com este final, como se fosse o final de um conto do pular elástico escrevendo assim:

---

<sup>8</sup> O posicionamento de um “professor raiz” seria o de um educador autêntico, apegado às tradições nos modos de ensinar, enquanto que o “professor nutella” ocupa aquele lugar de quem é mais flexível, de quem utiliza metodologias ativas, utiliza expressões que estão na moda, enfim, daquele que está constituído a partir de verdades do presente e legitima-se nos seus modos de ser e de agir capturado por uma relação mais amigável com os alunos.



Naquele dia, brincamos tanto, que esticamos o tempo, por tanto tempo, que o sol esqueceu de abrir a janela para a noite entrar, porque, a brincadeira de elástico fez o mundo girar, no tempo da infância, que é um tempo que não falta tempo para brincar. O ofício de professor, tem um pouco, ou muito, desse tempo que se estende durante a noite, que acorda antes da aurora do dia e convida o sol para raiar esticar um pouco o dia, como se estivesse conversando com o poeta Manoel de Barros.

No livro **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**, Jorge Larrosa Bondía comenta sobre a vocação advinda de um ofício que tem uma natureza diferente daquela relacionada ao professor. Não se associava a artesanaria presente na constituição de um artesão como sendo o mesmo exercício de cuidar de si para cuidar do outro a partir das práticas docentes que envolvem o processo formativo de um professor. A docência cuidadosa está no entre o espaço deixado por um e por outro.

Concorre com aquilo que Sennett (2013) comenta no livro do Artífice, em que há um encontro da mão com o pensamento e com o cuidado de si tratado por Michel Foucault. Entendo que entre o ofício e o cuidado de si existe um lugar em que a docência cuidadosa pode se represar para depois transbordar.

O represamento seria aquele exercício cíclico de preparar as suas aulas, vivê-las, revê-las, reestruturá-las, repeti-las, estabelecer uma diferença entre elas, ou seja, construir o seu repertório. O transbordamento, estaria ligado ao que se deixa escapar para experimentar novos caminhos, indo para direções diversas, muitas vezes não previstas ainda. Mas em ambas, o represamento e o transbordamento de uma função-professor e de um *ethos* docente, que envolve uma docência cuidadosa, estaria movimentando-se num processo de subjetivação que constitui um modo de ser e de agir muito específico e com uma potência de um devir do tornar-se professor.

---

**Excerto 22:** Ofício de Professor [professora].

---

O ofício de professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se cuida-se, volta-se a semear, a cuidar, a colher. (LARROSA, 2018, p. 35).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Se tiver que traduzir o excerto acima a partir do lugar em que a docência ocupa, talvez a melhor forma fosse esta: preparar a aula, preparar o que será

ensinado, pensar sobre como será ensinado, como será transmitido, que recursos serão utilizados, desafiar-se durante a aula, experimentar coisas novas, deixar a aula correr, encerrar a aula, para que depois possa ter tempo de dar um tempo ao tempo, o tempo de voltar a experimentar os exercícios da sua docência cuidadosa.

No excerto a seguir, um enunciado que estaria na docência cuidadosa, seria o da possibilidade de estar, novamente, em exercício para constituir-se enquanto professor, o que seria o seu privilégio, o seu luxo:

---

**Excerto 23: Ler novamente**

---

O privilégio do professor é poder se dar ao luxo de ler novamente, e de novo, curso após curso, os mesmos textos, mesmos textos mesmos que introduza, é claro algumas variações. (LARROSA, 2018, p. 36).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

No parágrafo que inicia na página 36, bem como no segundo parágrafo, o autor mostra o exercício da docência no qual o professor constitui seu modo de ser e agir a partir das repetições que ocorrem aula após aula, estabelecendo uma diferença. O tempo repete as ações do professor e o professor tem o luxo de estar sempre revendo a sua lição, o seu curso, o seu livro, procurando ideias que cuidem dele a cada vez que relê algumas passagens do texto. Na sequência, na página 37, o autor apresenta três gestos do professor relacionados a uma operação temporal, operação espacial e operação material.

---

**Excerto 24: Práticas Docentes**

---

A suspeita, no entanto, é que o que existia é uma gigantesca expropriação. O ofício de professor, como a maioria dos ofícios, tem sido completamente desqualificado. Era necessário converter o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, que seja uma obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis. Seria preciso converter os professores em profissionais intercambiáveis, reduzidos a ser uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz, e acima de tudo, controlada e controlável. (LARROSA, 2018, p. 41).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

A ideia de conversão dos professores em especialistas em determinada função produz uma racionalidade da Contemporaneidade em que o exercício de uma docência cuidadosa é chamado para fazer um olhar sobre os efeitos que a desqualificação do professor constitui, por meio de uma ética de si. Faz-se

necessário que as práticas docentes não se tornem procedimentos estereotipados, objetiváveis avaliáveis.

---

#### **Excerto 25: Artesanato**

---

Por essa razão, repensar a vocação através do desvio do artesanato, das mãos e das maneiras, onde talvez servir para reivindicar a dignidade (talvez irremediavelmente perdida) do ofício do professor, para sugerir que se pode pensar (e fazer) de outra maneira ou pelo menos, para lembrar que talvez o que nos é dado como natural e necessário não seja nada mais do que aquilo que nos foi imposto e que ainda nos é imposto, na maioria das vezes é claro, com nossa colaboração entusiasta.  
(LARROSA, 2018, p. 44).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

A vocação e a missão atravessaram os séculos, sendo que no presente sofreram um deslocamento para a profissionalização e a responsabilidade quando se trata de pensar no processo formativo do docente, no exercício da docência e da docência cuidadosa.

Trata-se de uma artesanaria brotando das mãos, articulando ideias em que o sujeito artífice coloca-se a pensar, sendo um professor outro de si mesmo, como se sua docência fosse produzida em palavras tramadas em recortes que separam a vocação e a missão da profissionalização e a responsabilidade que faz um paspartur neste quadro que emerge do labor, colocando-o a pensar, a refletir sobre a experiência de escrever e inscrever, no seu ofício, uma transformação que no presente emerge um outro do porvir atendo ao seu mundo.

---

#### **Excerto 26: Atenção ao Mundo**

---

De fato, a ideia de experiências no ofício tem a ver, fundamentalmente com atenção ao mundo (e com a responsabilidade para com o mundo), com fazer as coisas bem-feitas, e não apenas, nem principalmente com a formação ou com a transformação do sujeito. (LARROSA, 2013, p. 23).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Neste excerto do livro, Jorge Larrosa, sobre responsabilidade dos professores e das professoras para aqueles que vieram ao mundo numa clara menção à filósofa Hannah Arendt. Comenta, também, sobre sociólogo Richard Sennett, sobre fazer as coisas bem-feitas e a Michel Foucault, sobre a experiência como exercício de transformação do sujeito. O ofício, e se quisermos entender a docência com um ofício do professor, tem muito de responsabilidade, muito de artesanaria, é constituidor de modos de subjetivação que transformam o ensinante, a partir da função-

professor, num docente em que o cuidado com o mundo, o cuidado com o fazer bem-feito, produz efeitos de cuidado na sua transformação com sujeito-professor.

Voltar a inspirar-se na missão de tornar-se professor, estar a inspirar-se, como professor, inspirar-se a partir da sua própria docência cuidadosa, pode ser entendido como um exercício diário, que deve ser feito de modo que é tomado para si um *ethos* docente que num determinado tempo foi posicionado como uma vocação, uma missão, como algo que está sendo aprendido tal como um ofício. Os exercícios de uma docência cuidadosa seriam os tempos cíclicos, diários, semanais, mensais que concorrem com o cuidado de si consigo mesmo, que concorrem como os modos de ser e agir como um docente.

O professor é aquele que liberta a sua disciplina, que liberta os conhecimentos que o acompanham. O ato de ensinar com as mãos livres é um ato que liberta os conteúdos presentes nela.

A fala franca, o dizer verdadeiro como um exercício ético de cuidado de si. O professor, com o seu *ethos*, exercita modos de cuidar de si que o colocam diante de um dizer-verdadeiro que cuida de si para cuidar do outro. O professor é aquele que faz os outros falarem. Ao proporcionar a fala dos outros, modos de cuidar de si para ensinar a cuidar dos outros emergem nas suas estéticas da existência.

A escrita é uma forma de exercício com o cuidado de si. A terapia é um exercício espiritual de cuidado de si. A artesanaria é um tipo de exercício de cuidado de si. A carta que se escreve é uma forma de praticar um modo de fazer um cuidado de si, cuidando dos outros a aprenderem a cuidar de si. Esta problematização relacionada ao *ethos* docente permite olhar para as minhas práticas pedagógicas e para as minhas reflexões para fazer um exercício de ensaio da escrita de si.

Sobre o ensaio da escrita de si, Foucault (2006c, p. 197) explica que é necessário entendê-lo como uma “[...] experiência transformadora de si mesmo e não uma apropriação simplificada de outrem [...], ou seja, uma ascese, um exercício de si no pensamento.” A escrita de si “[...] impõe-se como necessidade de ressignificação do passado pessoal, mas também coletivo”, como comentou Margareth Rago (2011, p. 253) ou, então, naquilo que Rosa Bueno Fischer (2005) aponta como sendo uma escrita que nada mais é do que a arte de ensinar o que se lê a partir da paixão daquele que cria.

O poema é a escrita de si que emerge com letras carregadas de sentidos, que retoma e reposiciona algumas das memórias das práticas pedagógicas que se

experimental. Portanto, lembro do que Nietzsche (2009, p. 319) escreveu sobre poetas e educadores, referindo-se que os gregos vinculavam os poetas com a exigência de serem, também, instrutores de adultos: “[...] mas qual não deveria ser hoje a vergonha de um poeta a quem se exigisse isto, ele que não foi para si mesmo um bom instrutor e não soube em consequência fazer de uma pessoa um bom poema, uma bela obra”.

A partir destas costuras, comento que a proposta é pensar sobre aquilo que acontece de maneira particular para cada um de nós, como um processo cuidado de si. Ao pensar sobre isto, entendo que as obras pedagógicas acadêmicas, ao mobilizarem sentidos de docência e cuidado, estabelecem uma relação com o *ethos* docente, pensando aqui na articulação entre os modos de ser e agir com a relação que se estabelece consigo mesmo. Uma relação que toma o cuidado presente na obra de Larrosa para entendê-lo como um elemento constituinte do professor e sua atitude diante da docência.

Procurar nas obras pedagógicas acadêmicas, como o sujeito-professor carrega, na sua missão, um *ethos*. No processo formativo do acadêmico para o sujeito-professor, a missão do seu *ethos* é pré-existente. Dentro das relações de força que o estão constituindo, ele é uma abertura para o mundo da docência. O que é necessário para que o processo seja levado adiante: aprender a cuidar de si para depois cuidar dos outros. O que as obras fazem é contribuir para a produção de um *ethos* de cuidado de si e dos outros. Os enunciados dos livros não inventam uma discursividade, mas as duplicam. É neste ponto que as tecnologias do eu potencializam-se para dar uma visibilidade.

Se, no presente, o *ethos* constitui-se como uma atitude, ao entendermos que ela se manifesta e está presente, também, em outras racionalidades do seu tempo, é possível perceber que ela oferece condições de possibilidade para uma atitude pedagógica. Esta atitude pedagógica, como hipótese que trago, seria uma docência cuidadosa que conforma modos de ser e de agir docente.

Obras pedagógicas acadêmicas que convocam o professor a inventar modos de ensinar e provocam modos de os alunos cuidarem das suas aprendizagens. Estas invenções poderiam dar-se, por exemplo, ao escrever poemas sobre os conteúdos, cartas sobre as aprendizagens e ensaios sobre determinados temas. O professor dessa docência cuidadosa, ao escrever poemas, cartas e ensaios estaria diante de uma prática de produção de si que produziu sentidos a partir das práticas

pedagógicas. Para isto, seguindo a direção de Larrosa (1994, p. 136), a condição é de que “[...] sejam práticas pedagógicas, nas quais o importante não é que se aprenda algo exterior, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva consigo mesmo.” Posteriormente, o autor aponta:

O sujeito pedagógico, ou se quisermos, a produção pedagógica dos sujeitos, já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também, e fundamentalmente, do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. (LARROSA, 1994, p. 54-55).

Neste sentido, a docência cuidadosa é uma forma de concorrer com aquilo que está a produzir modos de subjetivação a partir das obras pedagógicas acadêmicas e como elas estabelecem alguma relação com a atitude e responsabilidade docente. Ao comentar isto, destaco que a docência cuidadosa aparece numa posição em que o professor, ao constituir-se a partir dela, a materializa no seu modo de ser e de agir, saindo modificado por ela, saindo transformada por ela.

Jorge Larrosa, no livro **Ensinando não se sabe o quê**, nos ensina a ler as obras pedagógicas acadêmicas que tratam a escola, do professor e da docência, mas mais do que isso, nos ensina a exercitar o cuidado que faz consigo mesmo. Ao nos ensinar a ler, ele nos oferece um exercício de cuidado de si cuidando com o que lemos, para que a nossa leitura nos coloque dentro dos desafios contemporâneos relacionados à docência. O cuidado para que o contato com as obras, e a dele mesmo, seja um exercício pedagógico para se colocar diante do presente.

---

#### **Excerto 27:** Ponto de Vista do Ofício

---

[...] mas sim que o assunto era ver o que acontece quando se considera o fazer dos professores desde o ponto de vista do ofício. (LARROSA, 2018, p. 53).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Jorge Larrosa explica, na sua aula, que o curso tinha como assunto o ofício de professor, mas isto não significava a ideia de percorrer os ofícios artesanais para afirmar o trabalho dos professores como um ofício, tal como os carpinteiros ou os pedreiros e comenta:

---

**Excerto 28:** Exercício de Pensamento

---

[...] o que eu estava propondo era uma espécie de exercício de pensamento, que eu não sabia onde esse exercício poderia parar e que, é claro, em algum momento, tanto eles como eu poderíamos ter a impressão de estarmos errados, não só por estarmos andando por caminhos que não levavam a lugar nenhum, mas, acima de tudo, por estarmos andando por caminhos que não oferecem nada de interessante para ver, para conversar ou para pensar. (LARROSA, 2018, p. 53).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Explicando dessa forma como seria o seu curso sobre o ofício de professor, o autor apresenta um modo de cuidado de si que toma como uma atitude docente, mas também que ensina os outros professores a aprenderem a cuidar de si, fazendo um “exercício de pensamento” onde o caminho não seria percorrido por verdades já previstas aprioristicamente, mas deixando em aberto aquilo que já constitui os modos de ser e agir docente que podem ser assumidos num ofício de professor.

Na página 54, existe um bom potencial para se fazer uma analítica do cuidado de si e cuidado dos outros.

---

**Excerto 29:** Impulso Humano

---

Artesanato, significa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de fazer uma tarefa bem, sem delongas. (LARROSA, 2018, p. 54).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Tomando a ideia de que o artesanato significa um exercício constante de se fazer uma tarefa bem, a docência cuidadosa como uma prática que convoca o professor a estabelecer um exercício duradouro no seu modo de ser e agir consigo e com o outro estabelecerá aí uma ligação entre ambos, ao desejarem fazer bem a sua tarefa. Embora o artesão procure fazer bem a sua tarefa sem que isto implique um ensinar o cuidado de si para o outro, ele, como o professor, quer chegar no outro a partir de certos exercícios que cuidam de se ao preparar o que irá, fazer, planejar como fazer e expor o que fez.

Numa docência cuidadosa, existe uma *poiésis* de criação, uma invenção de si para que não só o conhecimento sobre algo e a preparação para mostrar o que se conhece, mas este conhecimento, este modo de fazer bem, vem junto com aquilo que estará sendo materializado para o outro. O outro aprende a docência cuidadosa no momento em que ela aparece, não só como um conhecimento, uma técnica, mas como um modo de ser, um modo de vida, uma arte da existência.



Assim como Michel Foucault tratou de desenvolver a arte da existência como um modo de ser e agir consigo mesmo, uma vida como uma obra de arte, a docência cuidadosa estaria neste meio entre a artesanaria e a arte da existência. Os modos de se pensar as ideias pedagógicas, numa comparação com aquilo que está no meio entre o artefato e o artesão ou entre o conhecimento e o ensinar ou o mestre e o aluno, foram produzindo diferentes modos de se olhar para uma docência cuidadosa que concorre com o cuidado e a docência.

---

**Excerto 30:** Ser Professor [Professora]

---

Somos professores “que sofreram em suas carnes e, em muitos poucos anos, os efeitos devastadores da maneira mercantilista e credencialista de entender seu trabalho. (LARROSA, 2018, p. 55).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Como a relação pedagógica entre o professor e o aluno exige uma docência que ensina o cuidado de si com o cuidado do outro, é estabelecido um modo de governo de si para governar o outro que está aprendendo a governar a si mesmo. A docência se imiscui no entre um e outro num processo de cuidado.

---

**Excerto 31:** Signos

---

Finalmente, deixamos no ar a pergunta sobre quais são os signos que levam alguém a ser Professor: se são os de uma matéria de estudo (se é o amor a alguma disciplina de conhecimento que leva a querer viver e conviver com ele, a se dedicar a eles) ou os da escola (se é o amor à escola, à materialidade da escola, às formas escolares de trabalho, o que leva a querer permanecer nela e fazer dela o lugar da nossa interpretação, de nosso fazer e nosso pensar). (LARROSA, 2018, p. 64).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

A escrita pode ser definida como um exercício que acessa o pensamento. Ao acessar o pensamento, o discurso emerge com seus modos de objetivação e subjetivação. Encontrar a escrita durante o caminho é estar diante daquilo que nos constitui.

O conceito de o ofício do mestre, a responsabilidade e a defesa da escola pública aparecem na obra de Jorge Larrosa como que um momento em que o autor faz a sua aproximação com os estudos de Jean Masschelein e de Maarten Simons. Tratando sobre a escola e sobre o professor, esses conceitos aparecem como uma potência para escrever sobre o “Elogio da Escola”, “P de Professor”, que tomam uma experiência transformadora de si, uma experiência transformadora colada nos conceitos que opera consigo mesmo.

### 5.5.2 A docência presente na obra

A docência que Jorge Larrosa nos apresenta na sua obra coloca na mesa de trabalho ferramentas para que seja possível trabalhar de uma forma em que não se está numa pedagogia tradicional, que no decorrer dos últimos séculos foi renovando os seus discursos sobre a docência com as verdades que encontravam as condições de possibilidade de tornarem-se verdadeiras.

Jorge Larrosa apresenta uma docência em que o modo de ser e agir professor remete a estar atento a um cuidado com o sensível, com os processos formativos ali presentes, a uma educação menor (Gallo, 2006), ao se fazer presente no mundo a partir dos detalhes que envolvem a presença na ação de ensinar e, também, no exercício de si da sensibilidade, e no exercício de si dos detalhes consigo e com o outro.

Com isto, produz-se uma prática pedagógica artesanal que envolve uma experiência de si consigo mesmo e com o outro de forma transformadora. Uma docência que, na compreensão de Masschelein e Simons (2013, p. 84), convoca o ser professor de tal modo que ele, “[...] fala para um grupo de alunos e, ao fazê-lo, a cada um, individualmente; não fala para ninguém em particular e, portanto, fala a todos.” Uma experiência em que o contato com o conhecimento, como um bem comum a ser repassado, é atravessado por um certo modo de cuidar de si e de cuidar do outro e que para Jorge Larrosa, é um ofício de aprender a ser professor. Um ofício que no olhar do autor é:

#### **Excerto 32:** A obra do artesão

---

A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo. E isso dá artesanaria, do modo artesão de encarar o ofício, se converteu em algo já anacrônico e obsoleto numa época em que a universidade concebe seu próprio funcionamento ao modo industrial ou pós-industrial. (LARROSA, 2018, p. 319).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Duas coisas podem ser observadas a partir do ofício da maestria quando se olha para uma docência cuidadosa no âmbito dos modos de exercer o ato de ensinar: primeiro, o que poderíamos chamar de práticas pedagógicas artesanais; e, por segundo, a densidade pedagógica.

Por primeiro, a prática pedagógica artesanal. Prática artesanal é uma categoria em que posicionamos a palavra “prática”, não somente com o que fazemos durante as aulas enquanto saberes necessários para ensinar e como proceder, mas forma como nos constituímos em modos de ser e de agir.

Tomo a palavra “prática” no sentido em que Foucault (2006, p.27-8) escreveu sobre as práticas de si, em que passamos a nos constituir como sujeitos morais de determinada regra e conduta, e como ela, a regra, nos conduz a se reconhecermos como que ligados a ela. Nesse sentido, pareceu-nos relevante fazer um viés com a ideia do artesanal, explorando a reflexão de Sennett (2013), compreendendo a prática da artesanaria como uma relação entre o fazer e o pensar, repetindo o fazer, pensando e refletindo sobre o que foi feito e pensado. Refletir, portanto, para fazer bem, ampliar o que foi pensado e até pensar diferente. Tal como o exercício artesanal, a prática pedagógica que faz uso dessa estratégia de continuidade de suas aulas torna mais denso o exercício de ensinar. Por exemplo, numa aula com a dança em que existe uma continuidade nas aprendizagens corporais, o exercício de uma docência cuidadosa assume certa artesanaria no seu modo de acontecer. De forma mais explícita, ao comentar sobre isso, o sociólogo faz a seguinte reflexão:

Revisitar repetidas vezes uma ação, em contrapartida, permite a autocrítica. A educação moderna evita o aprendizado repetitivo, considerando que pode ser embotador. Temeroso de entediar as crianças, ávido por apresentar estímulos sempre diferentes, o professor esclarecido pode evitar a rotina, mas desse modo impede que as crianças tenham a experiência de estudar a própria prática e modulá-la de dentro para fora. (SENNETT, 2013, p.48).

E, ao comentar sobre os esportes, Sennett (2013, p.48) destaca que “[...] repetindo infindavelmente um saque de tênis, o jogador aprende a jogar a bola de maneiras diferentes.” Tal como o exercício artesanal, a prática pedagógica que faz uso dessa estratégia de continuidade de suas aulas torna mais denso o exercício de ensinar. Neste momento, o professor que insiste no que está ensinando, que repete o ensinado, cria outras condições para que alguma coisa que o transforme. Então, numa participação de todos, repetindo o jogo do boliche a cada aula, trazendo poesias para serem lidas, foram postas, na mesa de trabalho, as possibilidades de sermos atravessados por uma prática artesanal, que com as exigências nela presentes, conduzimos e nos conduzem a nos colocarmos numa relação conosco mesmos.

No segundo modo de exercer o ato de ensinar, ou seja, no desenvolvimento ideia da densidade pedagógica que se organiza em práticas produtoras de uma discursividade no campo da educação, os artefatos que produzem uma docência cuidadosa. O poema que inicia este capítulo está carregado de enunciados datados num tempo e num espaço relacionados ao sentido do ensinar, que a escola do presente nos convoca. Ele está ligado às condições de possibilidade que se constituem em determinada ordem dos discursos (FOUCAULT, 2010), que circulam nas instituições de ensino.

Sendo a escola um local em que os saberes docentes, advindos de “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36) estão colocados na mesa de trabalho, são necessários certos modos para ensinar algo, são necessárias muitas didáticas e métodos que circulam dentro do campo discursivo e de disputas, e nisso posiciono a densidade pedagógica.

Entende-se a densidade pedagógica, como algo que seria, entre outras coisas, um modo cuidar e, ao cuidar, uma forma de dar mais sentido para aquilo que se pretende ensinar. Pode-se pensar, também, como uma forma de situar uma estratégia de ensino para que algum conteúdo, algum objeto do conhecimento, seja apresentado de tal forma que fique cercado por diferentes artefatos, cercado das mais variadas didáticas e metodologias a serem utilizadas durante um processo de ensino.

Quando me refiro aos artefatos, refiro-me àquilo que é fabricado com o propósito de estabelecer um diálogo com o que encontra, sendo pela leitura, pelo tato, pela escuta, pelo olhar, tais como, poemas, contos, músicas, vídeos, mídias digitais, jogos eletrônicos, revistas, jornais etc., e que carregam junto de si mensagens direcionadas ao que se está trabalhando e que, na obra de Jorge Larrosa, aparece na maneira como ele conduz a formação do professor.

Nos diferentes saberes dos professores, estão presentes os modos como a docência é exercida de tal forma que os conteúdos a serem apresentados para os alunos sejam produtores de sentidos. Um exemplo seria iniciar uma aula com um poema sobre o conteúdo que está sendo abordado, organizar de um sarau de poesias, produções artísticas, entre outras.

O método de ensino toma, assim, uma relação muito próxima com o modo (de ensinar?) que o professor adota, a partir de um campo associado à ação da sua docência. Ao cuidar de si (tomando aqui o cuidado no sentido greco-romano em que eram feitos exercícios sobre a conduta, sobre a reflexão moral e ética de si), preparando a aula, apresentando-a aos alunos de modo mais diretivo ou de modo menos diretivo os conteúdos envolvidos, estão postas as condições de possibilidade para que os saberes docentes do professor sejam posto à prova.

O uso de recursos pouco usuais, mas repletos de uma produção de sentidos são movimentos que aparecem neste processo. A densidade pedagógica se relaciona a um sujeito que envolve o professor numa posição de valorização do seu modo de ensinar e os alunos no seu processo de aprendizagem. Não tomo aqui a densidade pedagógica como algo inovador, até porque a obra de Jorge Larrosa não conduz a este tipo de racionalidade neoliberal, e qualquer uma das estratégias e dos artefatos já existem e, de alguma, maneira são utilizados quando pretende-se ensinar algo.

Também, não associo a densidade pedagógica a uma prática ou aula que faz a diferença, ou então, como algo que seja fundante para determinada proposta de ensino. Percebe-se que a obra oferece o explorar a docência cuidadosa em o cuidado consigo e com o outro coloca em ação uma didática, um método de ensinar e que se entende aqui como uma experiência transformadora de si da/pela docência.

A densidade pedagógica emerge a partir de dois eixos: o tornar-se professor; e as práticas pedagógicas artesanais. O tornar-se professor a partir da matriz da experiência Oliveira (2015) é entendido naquilo que Fabris e Dal'Igna (2013) compreendem como um processo de fabricação da docência. Tratando também da experiência, Foucault (2010) parte da compreensão de que a experiência como algo do qual saímos transformados e Larrosa (2011) amplia o este entendimento de experiência como um processo de idas e vindas. Explica ele:

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. (LARROSA, 2011, p. 6-7).

A experiência de si consigo mesmo é aquilo que, num modo de subjetivação, permite reconhecer-se como um sujeito de determinada prática, a prática de ser professor e a prática de ser aluno. Quando trago para o debate acadêmico o eixo da experiência, estou oferecendo um desafio que direciona a um caminho onde os modos de exercitar a docência permitem uma transformação quando somos colocados numa relação consigo mesmo, tal como nos ensina o filósofo Michel Foucault (2006). Isso possibilita que não saíamos os mesmos, mas que saíamos educadores diferentes de como entramos. E essa experiência consigo mesmo (LARROSA, 1994) é traduzida aqui com base nas práticas pedagógicas, que permitem um diálogo acadêmico a partir de um exercício reflexivo sobre as ações desenvolvidas.

Ao se tratar da noção de experiência, é importante destacar que Foucault (2006, p. 10) relaciona aos modos de subjetivação, ou seja, a maneira como os indivíduos são conduzidos a se reconhecerem como sujeitos numa determinada prática, e esta prática envolve um campo de conhecimentos articulados em regras e coerções no qual a experiência diz respeito à “[...] formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam suas práticas e as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade.”

Ao olhar para o processo formativo, práticas que conduzem estudantes a reconhecerem-se como alunos e práticas que conduzem o professor a se reconhecer como docente.

A densidade pedagógica oferece uma experiência transformadora no modo de ser e de agir docente no momento em que ela ensina o professor cuidar de si para cuidar do outro, a inventar a si mesmo nas suas diferentes docências, a conduzir seus alunos a tomarem os conteúdos para além de conhecimentos a serem absorvidos, mas que passem a produzir efeitos para si mesmos e que os nossos diferentes modos de ser e agir continuem, tal como a obra de literatura pedagógica oferece, a potencializar a produção de sentidos.

No decorrer da obra, aparecem alguns escritos dos professores que participaram da oficina desenvolvida por Jorge Larrosa. Numa das cartas que ele apresenta, o exercício da docência fica explicitado quando a professora posiciona a docência como uma prática que necessita ser refletida, experimentada, fazendo com que a função-professor esteja ali, constituída por modos de ser e agir que estão ligados a um tipo de formação que podemos encontrar na *bildung*. Aparece ali um

exercício do porvir docente. Destaco um excerto em que uma professora universitária argentina escreveu o seguinte conto que nos remete aos desafios do presente:

---

### Excerto 33: Conto

---

Como todos sabem, parece que foi Deus iluminado e iluminista quem criou a Terra e, portanto, tudo o que há nela (ou havia, porque já destruímos muito). E, pensou que tudo era genial. Todos os pintores, e os poetas, e os músicos cantaram e celebraram a Criação, e tudo estava bem. Mas não tudo. Faltava algo. Assim, há 300 anos, Deus decidiu criar uma escola para quase todos no Ocidente (sempre haverá negros, índios, descapacitados, trans, amarelos ou pobres que não terão acesso, está claro). E o fez. E então criou a professora e o professor dessa escola pública e disse a eles: “Olhem, aqui está uma instituição chamada escola. Tomem-na e entreguem às infâncias o saber que os tornará homens e mulheres mais trabalhadores, mais civilizados, pessoas que poderão escrever, ler, somar, subtrair, e outras coisas que fazem parte da humanidade. [...] Mas o diabo não gostou disso. Assim que colocou uma bolsa de dinheiro ante seus ministérios de educação, disse aos funcionários: “Por que querem celebrar a beleza do mundo e seu espírito se podem ganhar dinheiro com as escolas?” [...]. Assim construíram escolas para alguns: os católicos, os judeus, os ricos, os padres, os inteligentes, os deficientes, os criativos, os tecnológicos, os humanistas, os militaristas, os fascistas, e muito mais, separando e separando cada vez mais uns dos outros, e solicitando remunerações a cada grupo em troca de prêmios, trabalhos futuros e distinções variadas. [...]. O senhor se deu conta de que havia cometido um erro. Assim, para corrigir seu equívoco, Deus criou professores alternativos, humanistas, libertários, ecologistas, existencialistas, anarquistas, des-coloniais e demais ervas e lhes disse: “Aqui está a infância, filhotes de cervos maravilhosos que podem criar, rir e ser felizes aprendendo. [...] Mas hoje as primeiras escolas criada por Deus já não são as mesmas, e as das classificações enfermam as crianças, e já não são crianças, mas maquinistas alienados, e o dinheiro move montanhas. [...]. Vi os programas escolares e ao redor do mundo só pensam em custo-benefício, racionalidade, eficiência, produtividade, eficácia, tecnologia. Mas todos os ministros dizem: “Só acreditamos nessas escolas, a sociedade do conhecimento é a democracia e a democracia só se consegue com as maravilhas das novas tecnologias”. Em tempo de violências múltiplas, do espetáculo do crime organizado, de guerras e contaminações de todo tipo e cor, gostaria de falar pelos atos pequenos invisíveis do espírito humano: sutis, tão pequenos que dão novos sentidos aos atos de educar. Gostaria de celebrar as pequenas formas dessas escolas carregadas de vida onde uma horta, um artesanato, um relato, um poema, o estudo, um esboço, um retrato, um arabesco, uma colagem e umas canções rendem homenagem às vidas simples, eu quero cantar àqueles que abraçam o fracasso social e diário para perseguir o invisível, as coisas pessoais que não dão dinheiro nem pão, nem fazem história contemporânea, ou de nenhum outro tipo. Advogo por escolas que descubram outros mundos possíveis, onde os pobres, os gays, os trans, os negros, os tatuados, os descapacitados e os indígenas tenham um lugar hospitaleiro. (LARROSA, 2018, p. 136-38).

---

**Fonte:** Obras pedagógicas acadêmicas.

Os discursos que se colam ao que a professora escreve neste conto, é um canto para uma docência que se quer cuidadosa de si e do outro. Mais do que uma produção de verdade, a professora produz uma verdade sobre o que a constitui para entender os desafios do presente. Percebe-se que a professora, ao posicionar alguns referentes voltados à escola universal, laica e gratuita, que é a escola para todos, também abre a janela das diferenças que estão presentes nessa escola, ou então, que ficam noutra posição.



O cuidado que a professora fez de si para cuidar dos outros carrega consigo um olhar que não esconde as diferenças da sociedade que se são produzidas enquanto práticas discursivas na escola. Juntamente com o lugar da escola, destaca a presença da figura do professor para que pudessem cuidar da infância desses sujeitos e, novamente, o cuidado com o outro aparece na constituição de um sujeito voltado para o exercício da docência, enquanto a escola que deve atender diferentes histórias de sujeitos que são posicionados em lugares que “desencaixam” e desvirtuam a norma. A docência cuidadosa aparece neste modo de constituir-se num lugar em que para cuidar dos outros deve-se olhar para mundo e se perguntar o que e como estou lidando com isto que me atravessa.

Neste sentido, a docência cuidadosa atua, para que estes preceitos éticos passem a lhe convocar, cotidianamente, com o estranhamento com que determinadas verdades excludentes, que excluem sujeitos, estão produzindo. Estar presente neste tempo é também fazer com que a docência cuidadosa envolva uma experiência transformadora de si.

Retomando, então, para a contribuição que Foucault (2010a) nos oferece ao dizer que a experiência é aquilo do qual saímos transformados, um bom exemplo é que esta transformação ocorre a partir de determinadas formas de exclusão, tal que possamos fazer dela uma problematização para entender o que se passa com os estudantes universitários e que o filósofo nos explica, a seguir, numa análise que nos parece pertinente ao interesse deste estudo:

Mas penso que, além da supressão da sexualidade, há outras formas de exclusão que não foram analisadas. Há a exclusão dos loucos; há, até certo ponto, esta forma de exclusão através do qual nós curto-circuitamos aqueles que são doentes e os reintegramos em uma espécie de circuito marginal, o circuito médico. E depois, há o estudante: de uma certa maneira ele é também aprisionado em um circuito que possui uma dupla função. Em primeiro lugar, uma função de exclusão. O estudante é posto à parte da sociedade, relegado a um *campus*. Ao mesmo tempo que o excluem, transmitem-lhe um saber de tipo tradicional, *démodé*, acadêmico, um saber que não tem nenhuma relação direta com as necessidades e com os problemas do mundo de hoje. Essa exclusão é reforçada pela organização, em torno do estudante, de mecanismos sociais fictícios, artificiais, de uma natureza quase teatral (as relações hierárquicas, os exercícios universitários, a banca examinadora, todo o ritual de avaliação). Enfim, o estudante se vê ante a oferta de uma espécie de vida recreativa – uma distração, uma diversão, uma liberdade que, aqui também, nada têm a ver com a vida real; é essa sociedade artificial, teatral, essa sociedade de papelão que se constrói em torno dos

estudantes, mediante o que os jovens de 18 e 25 anos são, por assim dizer, neutralizados para e pela sociedade, tornados confiáveis, impotentes, castrados, política e socialmente. Essa é a primeira função da universidade: colocar os estudantes fora de circulação. Sua segunda função, todavia, é uma função de integração. Uma vez que o estudante tenha passado seis ou sete anos de sua vida nessa sociedade artificial, ele se torna assimilável: a sociedade pode consumi-lo. Ele recebeu modelos de conduta socialmente desejáveis, formas de ambição, elementos de um comportamento político, de modo que esse ritual de exclusão termina por tomar a forma de uma inclusão e de uma recuperação, ou de uma reabsorção. (FOUCAULT, 2010b, p. 15).

Este é fragmento de uma resposta dada pelo filósofo Michel Foucault quando indagado por J. K. Simon sobre como a sociedade define e instaura outros párias. Comenta ele que a passagem dos jovens no contexto universitário os conduz a serem capturados por modos de subjetivação que constituem neles uma experiência de si. Ao receberem modelos de condutas, são retirados do mundo “real”, sendo atravessados por diversas práticas que os colocam numa relação consigo mesmo para serem incluídos na sociedade e no mundo do trabalho.

Embora o filósofo faça menção aos estudantes franceses, o que interessa nesta resposta é estabelecer um diálogo similar a um conto, apresentado no excerto que antecedeu a citação. Se aqui o filósofo trata de um momento de separação dos estudantes com o mundo do trabalho como se fosse uma sociedade artificial, no conto, está presente uma professora que tensiona os desafios do presente através da produção de uma “verdade” sobre a educação e a racionalidade neoliberal. Portanto, ela demonstra o quanto a experiência de si consigo mesma, da sala de aula, dos exercícios cotidianos para pensar a docência a coloca, também, diante da docência cuidadosa

## **5.6 O que infiro das três obras pedagógicas acadêmicas**

Para encaminhar o encerramento desse capítulo, retomo aqui o que as obras pedagógicas acadêmicas permitiram analisar e a potência que cada uma carrega a partir de uma relação entre o sujeito e a verdade presentes nas três obras pedagógicas acadêmicas elencadas.

Percebo que as obras carregam em si uma arqueologia das ciências humanas, em que a ideia de docência sofre deslocamentos em relação aos regimes

discursivos de sua época e, conseqüentemente, sobre o sujeito e verdade. Cabe destacar ainda que, ao tratar sobre o exercício da docência do início do século XIX, a mesma não carregava consigo os desafios que estão postos na produção de verdades do presente.

Os modos de ser e de agir docente, bem como o ferramental teórico que dava sustentação ao ensinar estavam inscritos em uma racionalidade atravessada pela *bildung*. O que não se pode perder de vista, é que a obra **O Mestre Ignorante e O Mestre Inventor**, mesmo que tratem de situações pedagógicas de dois séculos atrás, foram comentadas por pesquisadores que vivem os desafios da Contemporaneidade.

Os excertos que foram retirados de cada uma das referidas obras fazem parte de recortes que permitiram o exercício analítico. Assim, demonstro que outros enunciados que produzem sentidos de uma docência cuidadosa que ainda podem ser destacados em pesquisas futuras.

Já a obra **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor** está posicionada em um tempo da Contemporaneidade em que a produção de sentidos coloca em suspeição os desafios que atravessam o nosso presente, atravessamentos esses que mostram que os próprios desafios são problematizados pelos autores a partir de um olhar que se direciona para a escola pública.

No que concerne à genealogia do poder, o segundo domínio dos estudos de Michel Foucault, o sujeito, o sujeito-professor [professora] não é somente um sujeito do discurso. Saliento que o docente está em uma rede intrincada com múltiplas estratégias de poder que os constituem. A noção de verdade, saber e poder que se enuncia e traz para a cena do ensinar e do aprender é um exercício de saber-poder.

A partir do terceiro domínio, com ser-si presente na ética, investiguei o interesse que se volta para o cuidado de si e as práticas constituidoras desse sujeito. Destaco que nesse processo o indivíduo é atravessado pelas relações de saber-poder, e que as suas condutas passam a ser analisadas enquanto uma experiência de si consigo mesmo (FOUCAULT, 2006b).

Sob esse prisma é que as três obras de pedagógicas acadêmicas permitiram identificar como os seus preceitos operam no fazer-docente de uma forma que estabelecem uma relação consigo mesmo e com o outro. A relação entre sujeito e verdade é seguida com as relações de força segundo sua conjuntura temporal.

Com o domínio da ética de si consigo mesmo, percebo que existe na docência um trabalho do sujeito sobre si mesmo. O exercício de cuidado de si articula-se ao próprio exercício de uma docência cuidadosa que concorre do cuidado de si e produz uma estética da existência.

Em cada uma das obras elegidas, foi possível entender o lugar que o professor [a professora] ocupa e de que forma esses lugares podem ser tomados como enfrentamentos para os desafios do presente. Existe ali um olhar a partir de duas perspectivas: aquela em que os autores dos livros nos conduzem trazendo os seus embates e responsabilidades com a produção de sentidos acadêmicos; e aquela cujos modos de cuidado de si emergem nas obras pedagógicas acadêmicas.

Na primeira perspectiva, encontro três professores, pesquisadores, que fazem das suas obras um modo de colocar em questão as verdades e a produção delas sobre o sujeito que está na posição da docência. Nesse processo, o docente é confrontado com os desafios do seu presente. Ambos nos ensinam a usar determinadas ferramentas para fazer dos documentos monumentos, fazer daquilo que é registrado condição para entender os discursos relacionados à docência que circularam no seu tempo e entender o lugar de onde cada sujeito organiza as suas lutas, as formas de resistência no âmbito acadêmico.

Por segundo, existe uma produção de sentidos em cada uma das obras, que na parte analítica foi mostrado como a docência cuidadosa e que concorre com o cuidado seguindo na direção das quantidades *hupomnêmatas* (FOUCAULT, 2006c). Os registros são como um guia de orientação para que o professor [a professora] possa perceber de que modo está tomando para si os enunciados que conduzem os seus modos de ser e agir. Estabelecendo, assim, uma produção de sentidos. São modos de subjetivação que produzem um cuidado de si para um cuidado com o outro. Um cuidado que no decorrer desse capítulo foi entendido como docência cuidadosa.

A docência cuidadosa é entendida como uma matriz que está atravessada pelos saberes que circulam, enquanto conhecimento no campo de pedagógica e articulam modos ser e agir enquanto professores [professoras]. Noutros termos, produzem-se, manifestam-se e se constituem em um *ethos* docente – um cuidado de si e uma experiência de si consigo mesmo. Nesses três eixos, as obras convocam a cuidar de si e cuidar do outro e oferecem um exercício de si por intermédio de práticas de si referentes aos sentidos presentes nos seus discursos, o

que denota como, nos seus modos de subjetivação, constitui-se o sujeito da docência. E, ao retomar o interior dessas obras, percebo os campos de disputa e suas relações de saber e de poder atravessados pela racionalidade neoliberal.

Nessas duas divisões, os campos de disputa e a racionalidade neoliberal, encontro na materialidade os diferentes modos de ação docente que capturam o professor [a professora] a partir daquilo que a produção de sentidos de pedagogias de resistência, de práticas pedagógicas artesanais, de metodologias ativas, de densidade pedagógica e de práticas inovadoras constitui, captura e produz por meio de uma estética da existência, e do que se manifesta a partir e no âmbito da docência pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia cuida de mim  
o discurso da ideia me constitui.  
A ideia me ensina a cuidar de mim,  
ensina a docência a me apreender.  
A ideia me cuida,  
ensina a me cuidar  
cuidar-me e cuidar dos outros.  
Cuidar do outro ensina a aprender o cuidado  
o outro aprende o cuidado de se cuidar.  
A docência emerge  
eu aprendo a ideia.  
Cuido da ideia que me cuida  
sou cuidadoso com a ideia que captura.  
A verdade da ideia amarra-se no sentido de me cuidar.  
O livro carrega suas ideias  
Que ideias do livro estão ali para cuidar? (MANDARINO, 2020).

Este último poema aborda o cuidado. O cuidado que está presente na ideia, no pensamento do autor com quem se conversa na obra de literatura pedagógica é um exercício de constante cuidado, que carrega consigo uma docência cuidadosa. A ideia cuida de mim, me ensina a cuidar de mim, para que eu cuide dos alunos [das alunas], para que aprendem com quem os ensina, a cuidarem de si.

É disso que trata o poema e é desta forma que a tese nos convocou a olhar para as obras pedagógicas acadêmicas, a partir da docência cuidadosa. As obras pedagógicas e acadêmicas ofereceram um exercício a partir do qual foi possível perceber os modos de concorrer com o cuidado de si através das éticas presentes nos discursos dessas obras, especialmente no que se refere às noções de sujeito e verdade, de docência e de seus modos de cuidar. O eixo da docência cuidadosa abre-se para um campo de investigações futuras em que os olhares podem estar direcionados para as transições pelas quais a docência cuidadosa passou, bem como, para utilizá-la como elemento problematizador dos tempos em que ela foi constituída pelas verdades de sua época. Abre, também, uma possibilidade de ser utilizada na analítica de poder, de saber e de ética no sentido foucaultiano.

Olhar para a docência cuidadosa com as suas continuidades e descontinuidades foi um desafio. Ao mostrar que a docência cuidadosa não é algo que emerge a partir de uma racionalidade neoliberal, embora ela tenha potência para capturá-la a partir da flexibilização da docência, dos professores inovadores,

entre outras grades de inteligibilidade contemporâneas, não se pode estabelecer esta relação como um eixo que surge a partir dessa investigação.

Entendo que a tese abre um leque de possibilidades investigativas no âmbito das produções acadêmicas voltadas ao campo educacional. A pesquisa oferece, também, novas lentes para posicionar análises sobre as obras pedagógicas acadêmicas que até então vinham sendo utilizadas a partir de outras perspectivas analíticas.

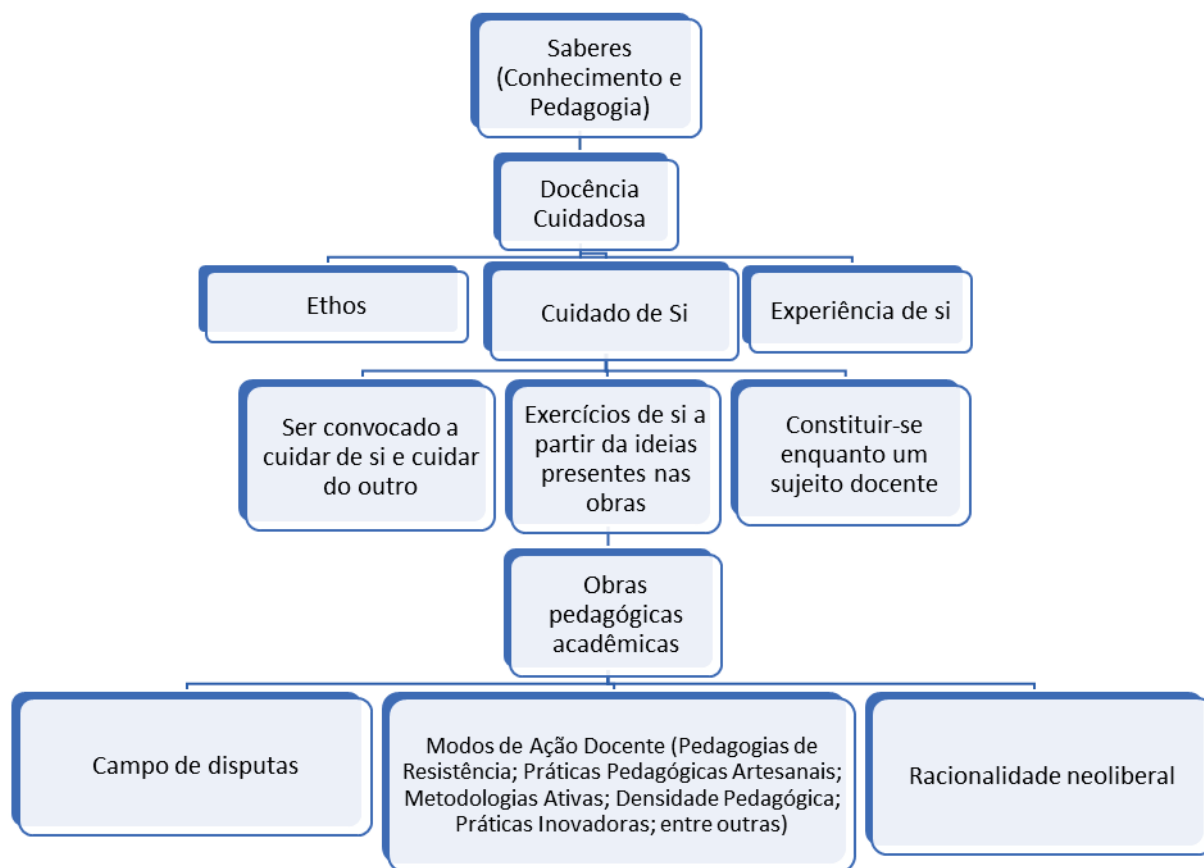
O estudo deixa pistas para caminhos que ainda podem ser explorados a partir de diferentes campos de saberes que estão presentes nos olhares sobre os modos de ser e agir docente, os quais considerei como modos de uma docência cuidadosa, em obras da Pedagogia, Educação Física, Letras, Biologia, Ciências Sociais, Matemática, Filosofia, História, entre outros. Com o eixo da docência cuidadosa, estudos que procuram fazer uma arqueologia do saber e uma genealogia do poder e da ética, encontrarão nele um campo a ser explorado e que estabelece relações com a amorosidade, com os estudos sobre gênero, com questões étnico-raciais, com políticas de inclusão, entre outros temas que circulam no campo educacional.

No decorrer da tese, algumas perguntas saltaram para dentro do texto e ajudaram a problematizar o tema da pesquisa. O movimento que passo a fazer agora é o apresentar algumas respostas para estas questões, que entendo caminharem na direção da docência cuidadosa.

A partir desse entendimento, as três obras pedagógicas acadêmicas oferecem pistas para mostrar que o exercício da docência necessita de uma constante reflexão sobre como se é desafiado com as necessidades do presente e sobre como as necessidades do presente são postas em ação, a partir de uma experiência docente que estabelece uma relação consigo mesmo transformadora. Exercitar a docência envolve estes três eixos, que nos seus campos de disputas, concorrem para a construção de uma docência cuidadosa e que pode ser expressada a partir do seguinte esquema disposto no quadro da tese da tese. O esquema da matriz de docência cuidadosa, que apresento a seguir, só foi possível de ser elaborado em função do exercício analítico apresentado no capítulo anterior.



### Ilustração 01: Matriz de Docência Cuidadosa



Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os sentidos da constituição docente do professor e da professora, a partir das obras pedagógicas acadêmicas analisadas, evocam um cuidado de si e cuidado como o outro, produzindo uma docência cuidadosa. Ao circularem no âmbito acadêmico, essas obras necessitam ser analisadas sob o ponto de vista da sua produção de conhecimento, e como colaboram para a construção de verdades de um tempo. As obras nos oferecem instrumentos para analisar as posições que o professor [professora] ocupa numa prática de cuidado de si que ensina os outros o cuidado de si.

Assim, tomo a docência cuidadosa como um eixo que oferece ferramentas para que outras obras pedagógicas acadêmicas sejam investigadas. Estas ferramentas seriam separadas em duas vias: uma delas, buscaria olhar para as obras pedagógicas acadêmicas de forma que o cuidado de si e a docência orientassem as continuidades e descontinuidades presentes nos regimes de verdade; e, a outra via, analisaria as obras com o viés da análise sobre o cuidado e a profissionalização.

A tese da tese que elaboro é de que nas/a partir das obras pedagógicas e acadêmicas produz-se uma docência cuidadosa. Uma docência cuidadosa em que o professor [a professora] é convocado a olhar para o outro de determinada forma. Mais ainda, em que o professor [a professora] é convocado a olhar para si de determinada forma. Toma-se aqui a docência cuidadosa como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros. Posto dessa forma, a docência cuidadosa é algo que oferece um modo de olhar, interpretar e nomear a docência no tempo presente.

A docência cuidadosa conduz a uma prática de si com os outros como modos de ser e agir, imbricados aos desafios do presente e às condições de possibilidade. Encontra-se na docência cuidadosa um cuidado de si, do professor [da professora] cuidando da formação dos seus alunos para que eles possam fazer um cuidado de si para aprender a cuidar dos outros que estão no seu processo inicial de formação. Encontra-se, também, na docência cuidadosa uma atitude, um *ethos* docente atravessado por uma experiência de si transformadora.

Reforço, aqui, o entendimento de docência cuidadosa como sendo um exercício de cuidar de si e dos outros, a partir de uma prática de si atravessada pela responsabilidade, pela profissionalidade e tornada uma docência que mobiliza o cuidado de si nos seus modos de ser e agir.

A docência cuidadosa nos ajuda a colocar em suspeita outros documentos que colaboram para a produção de verdades sobre nosso trabalho docente. Documentos governamentais como a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho, entre outros.

A docência cuidadosa nos permite abrir uma janela para questionarmos a produção de identidades em articulação com o campo dos estudos do gênero, com o campo dos estudos sobre a inclusão educacional, com o campo dos estudos sobre as diferenças, com o campo dos estudos decoloniais, enfim, demais campos e linhas de estudo que pesquisam os desafios da educação.

Este pode ser um desdobramento da tese da tese, quando ela não se encerra em si mesma, mas nos oferece condições de possibilidade para que seja possível propor outros desafios ainda não explorados no campo da docência.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

ALBERNAZ, Roselaine Machado. **Formação ecosófica**: a cartografia de um professor de matemática. 2011. 126 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Rio Grande, 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2896>. Acesso em: 22 set., 2019.

ALVES, Alexandre. A tradição alemã do cultivo de si (*Bildung*) e sua significação histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623683003>.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BEVILAQUA, Caroline Foletto. **O cuidado de si nos tempos e espaços escolares**: escritas de uma oficina com professoras. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/181160>. Acesso em: 12 nov., 2019.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: a crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Rio Claro: UNESP, 1999.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Curitiba: Champagnat, 2010.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a função-educador**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. (Coleção Fronteiras da Educação).

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAUDURO, Maria de Lourdes Fernandes. **Escrita e ensino**: ecos do discurso pedagógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CORAZA, Sandra. **Uma vida de professora**. Ijuí: Unijuí, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. (2017-2021). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017 (Projeto de Pesquisa).

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Revista da Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 12 jan., 2019.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Miriã Zimmermann da. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica s de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *evista Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 12 set., 2020

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas**: dispositivos de segurança e participação no bairro Guajuviras. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29317>. Acesso em: 10 jun., 2019.

DELEUZE, G. **Conversações**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do sentido**. 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. O que é uma educação menor? *In*: DELEUZE, Gilles, GUATARRI, Félix. **Kafka**: para uma literatura menor. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assirio e Alvim, 2003. p. 33-54.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: UNESP, 2012.

DREYFUS, Hubert.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Ed. Planeta, 2019.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher**. Koln: Taschen, 2007.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. 3. ed. São Paulo: EDUC, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Tradução de Luiz Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. O retorno da moral. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos & Escritos V). p. 252-263.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. 11. ed. Rio de Janeiro, Graal: 2006b.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c. (Coleção Ditos & Escritos V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A ética como cuidado de si como prática de liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d. (Coleção Ditos & Escritos V). p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Rio de Janeiro: São Paulo: Martins Fontes, 2006e.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 9. ed. Rio de Janeiro, Graal: 2007.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes. *In*: FOUCAULT, Michel: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Coleção Ditos & Escritos II). p. 335-351.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. (Coleção Ditos & Escritos VI). p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. Conversação com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. (Coleção Ditos & Escritos IV). p. 13-25.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. *In*: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. (Coleção Ditos & Escritos IX). p. 214-237.

FOUCAULT, Michel. Técnicas de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. (Coleção Ditos & Escritos IX). p. 214-237.

FOUCAULT; Michel. A hermenêutica do sujeito. *In*: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. (Coleção Ditos & Escritos IX). p. 177-191.

FRANCISCO JUNIOR, Mario Ramos. **Zanguézi, de Velimír Khlébnikov**: a utopia da obra de arte como síntese perfeita do universo. 2007. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura Russa, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007. Disponível em:

[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-30112009-115402/publico/MARIO\\_RAMOS\\_FRANCISCO\\_JUNIOR.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8155/tde-30112009-115402/publico/MARIO_RAMOS_FRANCISCO_JUNIOR.pdf). Acesso em: 22 dez., 2019.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walther. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 177-189.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Experiências de docência e pesquisa em uma universidade pública. *In*: FABRIS, Elí Teresinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto Rafael Dias da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 161-180. Link: <http://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf>. Acesso em: 16 nov., 2020.

GROS, Frédéric. **Caminhar**: uma Filosofia. Tradução de Lília Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 126-138.

HADOT, Pierre. Reflexões sobre a noção da “cultura de si”. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, n. 51, p. 183-204, 2017. DOI: [http://dx.doi.org/10.14195/0872-0851\\_51\\_8](http://dx.doi.org/10.14195/0872-0851_51_8).

KHLEBNIKOV, Velimir. O mestre e o aluno - sobre palavras, cidades e povos. Biblioteca Mundial Digital. **Professor e aluno**. Conversa. Biblioteca Digital Mundial – Library Of Congress. 7 de março de 2014, 2014a. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/9604/>. Acesso em: 21 maio, 2018.

KHLEBNIKOV, Velimir. **O poema**. 2014b. Tradução de Augusto de Campos. Disponível em: <http://www.culturapara.art.br/opoema/velimirkhlebnikov/velimirkhlebnikov.htm>. Acesso em: 31 maio, 2018.

KOHAN, Walter Omar. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. *In*: BRASIL/MEC/SEA (Org.). Salto para o Futuro – Ano XVIII, Boletim 04. **O corpo na escola**. Brasília: Brasil/MEC/SED, 2008. p. 15-19. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/181924Corponae scola.pdf>. Acesso em: 20 abr., 2020.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. Ponhamo-nos a caminho. *In*: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). p. 41-54.



LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. 2. ed. Tradução de Emíramis Gorini Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Pensadores & Educação, 2).

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes: 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE GOFF, Jacques Documento/monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003, p. 535-549.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada missão pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Elí Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação).

LOPES, Maura Corsini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, Campinas, v.25, n.2(74), p.177-194, mai./ago., 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200010>.

HERMOSO, Borja. Gilles Lipovetsky: nem tudo pode ser discutível. O professor tem que recuperar a sua autoridade. **El País Brasil** – El País Semanal. [Entrevista] 3 fevereiro de 2020 19h50min. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2020/02/03/eps/1580764477\\_822955.html?%3Fssm=FB\\_BR\\_CM&fbclid=IwAR1L\\_usLlhkh1H3FTpilotWUjImVIHJ0oHlvWCsZfQIp8GCdPr a6usFnYmU](https://brasil.elpais.com/brasil/2020/02/03/eps/1580764477_822955.html?%3Fssm=FB_BR_CM&fbclid=IwAR1L_usLlhkh1H3FTpilotWUjImVIHJ0oHlvWCsZfQIp8GCdPr a6usFnYmU). Acesso em: 04 fev., 2020.

MANDARINO, Cláudio Marques. A experiência da infância em jogos, desenhos e poesias na Educação Física escolar. *In*: MANDARINO, Cláudio Marques. (Org.). **Corpo e currículo**: questões de linguagens, desenvolvimentos motores, diversidades, experiências, formações e outros plurais. 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2014, v. x, p. 76-96.

MANDARINO, Cláudio Marques. Cesta nos pneus: um registro do rendimento desportivo na Escola Especial. *In*: SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.). **Olho mágico**: o cotidiano, o debate e a crítica em Educação Física escolar. Canoas: ULBRA, 2001, p. 33-38.

MANDARINO, Cláudio Marques. Educação Física e poesia na escola: dialogando uma experiência pedagógica com o livro Menino do mato, de Manoel de Barros.



**Cadernos de Formação RBCE** - Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 3, p. 46-56, 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1848/832>. Acesso em: 22 nov., 2019.

MANDARINO, Cláudio Marques. Experiências de si: a poesia e a narrativa como Estratégias Pedagógicas na Educação Física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, p. 55-67, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/231654648242>.

MANDARINO, Cláudio Marques. Futsal para alunas com deficiência mental. *In*: SANTOS, Edmilson Santos dos. (Org.). **Educação Física escolar**: por uma cultura desportiva. Porto Alegre/Novo Hamburgo: Sulina/FEEVALE, 1998, p. 134-145.

MANDARINO, Cláudio Marques. Normalidade e diferença: notas, apontamentos e reflexões de uma unidade de ensino. *In*: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE - I CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Ciência para a Vida. Porto Alegre, 2005. **Anais...** CBCE, 2005. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/conbrace2005.pdf>. Acesso em: 28 abr., 2019.

MANDARINO, Cláudio Marques; BRAUN, Eduardo Alves. Práticas desportivas dos meninos em situação de rua: um estudo etnográfico. *In*: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. A Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer, Pelotas, 2004. **Anais...** ESEF/UFPEL, 2004. CD-ROOM.

MANDARINO, Cláudio Marques; CAMARGO NETTO, Francisco. Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física: uma experiência sobre o gênero na Escola Especial. **Revista Perfil**, Porto Alegre, n.3, p. 17-22, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/perfil/article/view/77381/pdf>. Acesso em: 10 mar., 2020.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Coleção de poemas pessoais escritos entre 2010-2020**. (Material não publicado). Cidade: s/ed., s/d.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda, educação e práticas de si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Estudos Foucaultianos).

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. *In*: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-36.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. Uberlândia. **Olhares e Trilhas**, v. 6, n. "6, p. 31-36. 2005. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT>.

MASSAUD, Moisés. **Dicionário dos termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

MUCHAIL, Salma Tannas. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre a hermenêutica do sujeito. São Paulo: Loyola, 2015.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. 4. ed. Tradução, apresentação e notas de Noeli Coéli Correa de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Loyola, 2009.

OLIVEIRA, José Airton de Araújo. **Educação, arte e vida no pensamento do jovem Nietzsche**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Natal, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22387/1/JoseAirtonAraujoDeOliveira\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22387/1/JoseAirtonAraujoDeOliveira_DISSERT.pdf). Acesso em: 10 dez., 2019.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor: matriz da experiência e processos de subjetivação na docência**. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4836/SANDRA%20DE%20OLIVEIRA\\_.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4836/SANDRA%20DE%20OLIVEIRA_.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 22 jul., 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

PECOITS. Sariane da Silva. **Querido diário? um estudo sobre registro e formação de professores**. Porto Alegre: UFRGS: FACED/PPGED, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: UFSM, 2016.

PETERS, Michel. Escrevendo o eu: Wittgenstein, confissão e pedagogia. *In*: GHIRALDELLI Jr, Paulo (Org.). **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 225-245.

PETERS, Michael. Pesquisa educacional: os “jogos de verdade” e a ética da subjetividade. *In*: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. (Orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 189-200.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PROVIN, Priscila. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo “atitudes de inclusão”?** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3226/imperativo\\_inclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3226/imperativo_inclusao.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 08 mar., 2019.

PULÍNO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação dos professores e a ética do cuidado de si. *In*: KOHAN, Walter. (Org.).

**Devir-criança da filosofia:** infância da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 153-163.

RAGO, Margareth. Escrita de si, parrésia e feminismos. *In*: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault:** Filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 251-267.

REVEL, Judith. **Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

CANDIOTTO, César. Prática de subjetivação e experiência da sexualidade em M. Foucault: sobre O uso dos prazeres e O cuidado de si. *In*: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: política, pensamento e ação.** Editora Autêntica, 2016. p. 77-94.

RITTER, Vivian Fetzner. **Da verdade dos espaços ao espaço da verdade.** A genealogia dos espaços e seus modos de subjetivação em Michel Foucault. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2016. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5479/Vivian%20Fetzner%20Ritter\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5479/Vivian%20Fetzner%20Ritter_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 dez., 2020.

SCHERER, Renata Porcher. **A desfeminização do magistério:** uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7781/Renata%20Porcher%20Scherer\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7781/Renata%20Porcher%20Scherer_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 jun., 2020.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016. DOI: 10.5935/1981-1802.20160006.

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. *In*: X ANPED Sul, A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências, Florianópolis, 2014. **Anais...** X ANPED Sul, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/2173-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2173-0.pdf). Acesso em: 02 fev., 2020.

SEIXAS, Rogério Luis da Rocha. **A questão do governo:** qual relação entre éthos crítico e éthos parrhesiástico no último Foucault? 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://michelfoucault.com.br/files/Rog%C3%A9rio%20Seixas%20Tese%20-%202014fev14.pdf>. Acesso em 22 jul., 2020.

SENNETT, Richard. **O artífice.** 4. ed. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SILVA, Miriã Zimmermann. **Amor e profissionalidade:** uma docência brasileira. 2019. 52 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São

Leopoldo, 2019.

SILVA, Nyrtuce Alves; FREITAS, Alexandre Simas. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pró-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 217-233, jan./abr., 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507613>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3481>. Acesso em: 17 maio, 2020.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Docência, inovação e governamentalidade: um estudo na Revista Carta na Escola. 2012. *In*: IX ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica". UCS, Caxias do Sul. 2012. **Anais... IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped\\_sul\\_2012/anais/](https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/anais/). Acesso em: 20 jun., 2020.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

SOUSA FILHO, Alípio. O cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio (Orgs.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 13-26.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com épsilon e éthos com eta. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 9-44, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732009000200001>.

SZULCZEWSKI, Deise M. **Formas de ser professor na EAD**: práticas que contam de si. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4705/07e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 maio, 2020.

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

TELLES, Norma. A escrita de si como prática. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Estudos Foucaultianos). p. 291-304.

TOMASEL, Soraia. **"To be or not to be"**: a produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6246/Soraia%20To>

masel\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 maio, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. A cola. *In*: FICHER, Beatriz Terezinha Daudt. **Tempos de escola: memórias**. v. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011. p. 167-178.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? *In*: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

VERMEREN, Patrice; CORNU, Laurence; BENVENUTO, Andréa. A atualidade do mestre ignorante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a09v24n82.pdf>. Acesso em: 10 maio, 2019.

WEIR, Peter (Diretor). **Dead Poets Society**, Drama, EUA, 129 minutos, colorido, 1989.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Elí Teresinha Henn. Narrativas de mulheres negras sobre a escola e a constituição de um *ethos* docente (inclusivo). *In*: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina; SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa. (Orgs.). **Inclusão, diferença e políticas públicas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. p. 147-163.

ZANELLA, Andréia Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina/ UFRGS, 2013.

ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 21-27, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342004000100003>.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Campinas: Unicamp, 2004.

## ANEXOS



## ANEXO I

### PEDAGOGIA DA VONTADE DE APRENDIZAGEM: ENTRE A PEDAGOGIA E A INDISCIPLINA

Cláudio Marques Mandarinó  
Prof<sup>o</sup> de Educação Física  
EMEF Migrantes

Escrevo este texto como um exercício pedagógico, pois, ele tem o objetivo de ser uma pedagogia que ajude a mostrar um lugar no qual a Educação Física escolar pode ser observada. Um lugar que não deseja para si uma permanência, uma totalidade, um modelo, ou então um melhor lugar. Os escritos sobre este lugar da Educação Física estão bem direcionados para as alternativas encontradas para pedagogizar os momentos de suas aulas em duas turmas do Ciclo Inicial da EMEF Migrantes. Turmas: A 21 e A31. De outra forma, este texto, também, ajuda a mostrar como transito em alguns lugares da Educação e da Pedagogia. Ao escrever este texto, escrevo sobre minha própria experiência de si e como este processo me potencializa quando me deparo com desafios desta natureza. Neste processo gosto muito desta reflexão feita por Friedrich Nietzsche e que remete a um olhar para si mesmo e a potência que carregamos:

O professor somente poderá ser um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual. (Nietzsche, 2009. p.33)

Partindo deste lugar em que construo a minha experiência individual e retiro dela as possibilidades de refletir sobre o que o espaço escolar proporciona neste processo ético e moral. Não é de hoje que tenho feito muitas intervenções nas escolas que trabalho e que já trabalhei no sentido elaborar a cada experiência histórica e contingente está relação da ética de si mesmo. Isto me acompanha e me potencializa. Isto me convida a cada dia a olhar para as diferentes experiências pedagógicas e que me constituem enquanto um educador.

Para que se possa entender o que pretendo escrever mais a seguir, destaco que neste primeiro investimento, vou direcionar as minhas reflexões para a turma que tem sido a mais desafiadora em relação às estratégias de ensino desenvolvidas. Estratégias estas, carregadas de diferentes pedagogias que passam tanto por aquilo que se experiencia na quadra de esportes, pátio coberto, sala de aula ou sala de informática. No interior destes espaços estão presentes os seguintes conteúdos: o jogo de passar a bola com as mãos, o pular elástico, o pular corda, o avião de papel, desenhos das aulas, varal, fotos, filmagens e poesias (do professor e dos/as alunos/as) sobre as aulas desta disciplina.

Porém, todo este investimento, estratégias e múltiplas riquezas de experiências vividas pode ser observado a partir de lugares diferentes no interior da escola. É neste lugar, que está situado o grande desafio desta experiência pedagógica, pois, ela acontece com uma turma que apresenta características tais como, diferentes tempos de aprendizagem (da leitura e escrita), situações de tolerâncias e intolerâncias para as resoluções de conflitos. Na maioria das vezes se manifestam através da violência física entre si e com desrespeito ao outro. Em suma, tudo isto e mais um pouco, são marcas desta turma, entendida, como muito problemática na questão da disciplina, ou, melhor dizendo na sua marca identitária de indisciplina.

O impasse que se apresenta, portanto, está entre a pedagogia e a disciplina. E este dilema ganha mais força quando a questão disciplinar ofusca os diferentes momentos pedagógicos que acontecem no interior da Educação Física. Sendo a turma



A31, uma turma com muita potencialidade em que seus/suas alunos/as já mostraram em diferentes momentos as suas vontades de aprender e representar aquilo que foi significativo nas suas aprendizagens, tanto por desenhos, poesias como, também, por relatos orais, isto não parece possuir um estatuto de importância que seja significativo. Isto se deve, porque, as suas práticas disciplinares, ou como dissertou Foucault (1994) sobre os corpos dóceis, tão caros a escola da modernidade, não provoquem os efeitos necessários para esta turma.

Por que trago este debate ao conjunto de colegas da EMEF Migrantes? O que me motiva a escrever este texto? Posso começar a desenvolver estas perguntas a partir do meu lugar enquanto professor de Educação Física que em muitas experiências escolares encontrei compreensões sobre esta disciplina que se afastam daquilo que se naturaliza neste debate. Um bom exemplo disso, se refere as falas que foram feitas na reunião de planeamento por assessoras da Secretaria de Educação. Duas delas, para mim foram mais marcantes: a primeira querendo sugerir que os conteúdos das aulas de Educação Física seguissem numa linha de bengala da alfabetização dando o exemplo de organizar os alunos em ordem alfabética, propor atividades que envolvessem números numa clara linha que segue aquela ideia de valorizar a Educação Física a partir daquilo que mais valoriza a função da Escola, ou seja, alfabetizar. Na crise de identidade da Educação Física escolar muitas vezes ela escolheu este caminho para justificar-se enquanto uma disciplina importante no currículo escolar. Cito a seguir um o estudo de Petry (1986) que caminha na direção do que estou expondo, pois, na pesquisa desta autora o seu interesse sempre esteve próximo da ajuda que a Educação Física poderia dar na alfabetização de crianças de classes populares. Conclui ela no seu estudo:

Isto toma sua real significação quando entendemos a unidade do ser humano e do seu processo de crescimento, e situamos o trabalho do movimento como parte conjugada em um trabalho pedagógico que também se dá junto à evolução mental, afetiva e social, das crianças: portanto, concluímos que a Educação Física prepara (e é preparada pela) alfabetização bem como toda a aprendizagem intelectual ou de relação com a cultura. (p.65-6)

Não são poucos, porém distorcidos, os exemplos em que a Educação Física adotou esta postura. A mais forte foi pela abordagem da psicomotricidade em que na década de 1980 assumiu um lugar de destaque, ou seja, valorizando os elementos de coordenação motora ampla, fina, lateralidade, organização espacial, noção tempo, ritmo, etc., como contribuintes ao trabalho de sala de aula. Estes elementos estiveram presentes no trabalho da autora citada.

A outra fala foi na direção do gasto de energia, ou seja, a Educação Física deve gastar a energia dos/as alunos/as para que estes cheguem na sala de aula menos agitados. A ideia de liberação de energia a partir da Educação Física é de um senso comum que entra em contradição com aquilo que acontece por exemplo, no recreio em que agitam-se mais ainda. Seria mais adequado comentar que se trata de uma liberação de emoções, tal como explica Elias (1992) que passam por diferentes tensões como por exemplos: alegria, prazer, desafios, medo, agressões, intimidações, etc.

Pensar na Educação Física como algo que libera a energia neste sentido pode ser entendido como algo que retira a energia do/a aluno/a. Retirar a energia para que e para quem? Se entendo energia como uma potência de vida, a energia como algo que libera uma vontade, vontade de aprender no espaço pedagógico da Educação Física. Desta forma, não caminho nesta direção. Penso na Educação Física como uma experiência pedagógica que potencializa a vontade de aprender e não foram poucos os retornos que os/as alunos/as trouxeram neste sentido.

Chegamos neste ponto do texto em que, ao serem posicionadas as compreensões que constroem o meu lugar de educador a partir de um processo histórico e contingente particular, passo, portanto, à segunda parte deste ensaio. Esta parte é caracterizada por dois olhares que, numa perspectiva, colidem entre si quando presente no espaço escolar. Neste olhar a pedagogia e a disciplina colidem, porque à segunda é dado um estatuto de causalidade que condiciona o primeiro a acontecer quando elas tiverem controlado os corpos dos/as alunos/as através de suas práticas disciplinares (FOUCAULT, 1998). Porém, no momento em que o/a alunos/a faz a resistência para estas práticas disciplinares as intencionalidades pedagógicas e mostra a sua potência de vida parecem ficar em segundo plano.

Agora pensando nas palavras indisciplina e pedagogia e a turma A 31 na Educação Física parece que o trabalho pedagógico fica sufocado pela indisciplina. Aqui o terreno das relações de poder Foucault (1998) compreendida de uma ação sobre outras ações possíveis e que geram resistência ficam mais frutíferas. E é na linha da resistência que entendo ser necessário fazer este debate. A indisciplina, não é só um discurso novo sobre os/as alunos/as desta turma, portanto, o regime de verdade que se constitui, passa a discursar sobre uma pedagogia que fica esvaziada no momento em que as situações de intolerância, violência física, xingamentos, passam a ser os delimitadores de um olhar que usa a lente para focar uma hierarquia em que as situações de aprendizagem deixam de ser reconhecidas, ou então, ficam minimizadas diante de um elemento que não está no interior de uma disciplina específica mas dentro de um contexto mais forte que a própria escola.

Assim como a natureza da violência e indisciplina não está na escola, será que ela vai conseguir eliminar estes elementos? Não estamos falando de uma escola militar, de uma fábrica que forma e fabrica alunos/as de forma de forma homogênea. Isto seria o mesmo que desconsiderar a histórias individuais de cada aluno/a. Nem mesmo a Laranja Mecânica (Filme de dirigido por Stanley Kubrick) em que o personagem Alex DeLarge é uma cobaia humana numa pesquisa que visava controlar os seus impulsos agressivos conseguiu ter êxito, pois, tirou dele a sua potência de vida. Será que os jogos cooperativos seriam uma alternativa para esta turma? Pensar em jogos cooperativos, num contexto como este seria o mesmo que acreditar que esta abordagem teria efeitos diretos fora da escola. Como se a ideia de pensar o mundo de forma cooperativa fosse modificar as experiências violentas e individualista vividas externamente.

Se compreendermos que o ato pedagógico, ou seja, a intencionalidade da ação do professor é um gerador de diferentes potências de vida, ou seja, potências de vida resistência, de vontades, de disciplinas, de serem o que as suas experiências de vida individual está ensinando a cada momento, e a cada um/uma, são muitos os desafios destas intencionalidades pedagógicas. Desconfio de todo o ato pedagógico que se submete a vontade do aluno. Na Educação Física esta vontade do/a aluno/a fica refletida (significada) pelo seu querer jogar futebol. Queremos ganhar a satisfação dos/as alunos/as, basta jogar a bola e não fazermos muitas cobranças e só administrarmos as situações de conflitos. Ter uma intencionalidade pedagógica exige desgaste, resistência, desprazer e prazer, por parte dos/as alunos/as. Como eles/as sabem onde estão sendo cobrados, usarão isto para dificultar o processo desencadeado. Entre as duas opções fico com aquela que é mais trabalhosa e que gera um desgaste tanto com os/as alunos/as como a compreensão. Mesmo que com ela tenha todo o desgaste presente no debate que trago sobre pedagogia e disciplina.

Ser pedagógico, neste caso, é mostrar que é possível ver, pensar e fazer a partir deste lugar. É interessante perceber que este investimento desperta a curiosidade para selecionar o que o olhar percebe na sua frente. O exercício do olhar que percebe estes



desafios, estão destacados no trabalho de conclusão de Vargas (2011) que teve como seu objeto de investigação um recorte das estratégias pedagógicas desenvolvidas com a turma A 21 durante as aulas de Educação Física. Pautando-se por aquilo que transita no trabalho desenvolvido nas minhas aulas se utiliza dos Estudos Culturais em Educação Física observadas, comenta no final do seu estudo:

A prática da Educação Física deveria ser reflexiva e comprometida com o fazer docente, uma vez que é uma área em o conhecimento na qual estão abertas as possibilidades múltiplas de trabalho. Acredito que o docente de Educação Física seja, privilegiado no espaço escolar, pois, de maneira única é capaz de perceber seus alunos como um todo, afastando-se da dicotomia corpo e mente. Compreendo que a prática da experiência de si, desenvolvida pelo professor C, coloque-se neste campo uma vez que tal prática parte da premissa que os alunos são seres integrais que realizam movimentos, expressam sentimentos e aprendem, aprendem muito... a pular corda, fazer cavalinho maluco, a desenhar e também a fazer poesia. (p. 15)

Estas análises surgem, também, das falas que escutou de alguns alunos dizendo o seguinte:

J: A gente desenha a Educação Física, pintamos, entregamos para o "sor"; N: É legal quando fazer uns desenhos, fazer a poesia do lado; A: Faz o desenho depois o "sor" chama e coloca em um papelzinho daí ele coloca as poesia que a gente fez; G: Por que a gente aprende a ler as coisas que a gente faz; V: O "sor" deixa nós escrever. Ajuda a aprender a escrever e ler; T: Legal! É legal fazer poesia rimando. Por que daí a gente aprende mais a escrever, a ler; J: Por que a gente vai aprender a ler. (VARGAS, 2011, p.13)

Entre a pedagogia da vontade de aprendizagem e aquelas que marcam nos alunos/s as situações de fuga, desatenção, fofocas, brigas, a autora deste estudo preferiu focar o seu olhar para aquilo que potencializa uma experiência de se vivenciar a Educação Física a partir de outras referências. Referências que, como foram explicadas não tem por intuito serem uma bengala da sala de aula. Porém se ajudarem, se contribuirão no processo de aprendizagem da leitura e da escrita serão entendidas como um ganho no processo de escolarização, mas não será isto que a tornará mais importante no currículo escolar ao mesmo tempo em que não afasta a sua integração ao currículo da escola.

Os/as alunos/as, em diferentes momentos mostraram como a sua vontade de aprender estava presente. Alguns chegavam comentando que tinham pulado elástico em casa, que já estavam pulando mais vezes na corda quando esta era trilhada, a aluna que chega com muitos tocos de giz no bolso para pintar no chão a aula a ser vivenciada, ou então, o aluno comentando que todos na sua família já tinham ganho uma medalha e esta foi a primeira vez que ganhou uma ao se referir sobre o campeonato de pular corda. O sorriso de uma aluna enquanto pula corda, a alegria em dizer que pulou, em casa, a corda com os olhos fechados utilizando os dois e até um dos pés. Portanto, estes retornos que são difíceis de serem mensurados mostram um movimento interno que está acontecendo e muitas vezes são engolidos por outras situações de conflito que em algum momento aparecem nas aulas. Situações que dificultam até mesmo a continuidade do aluno/a na própria aula e que marcam outros desafios relacionados a uma indisciplina.

Como um primeiro exercício para este debate, encerro o texto, mas não o dou como concluído. Ele passa ser uma contribuição sobre o debate de causa e efeito em que a pedagogia e a disciplina estão colocados no interior dos interesses atuais da escola. De

outra forma ele passa a ser um convite para que se possa escutar outras posições. Principalmente as posições que devem fazer a resistência ao que foi escrito e refletido aqui. Este é o convite que faço neste espaço de diálogo.

**Referências Bibliográficas:**

- ELIAS, Norbert; Dunning, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. Ed. Tradução: Lígia Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 12.ed. Organização e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Tradução, apresentação e notas de Noel Corrêa de Melo Sobrinho. 4 Ed. rev. e ampl. Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009
- PETRY, Rose Mary. **Educação física e alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986. (Série Alfabetização, 3)
- VARGAS, Juliana Ribeiro. **Pula elástico e escreve poesia! A experiência de si como prática na Educação Física**. São Leopoldo: Unisinos, 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso)

## ANEXO II

### CONTINUANDO O DEBATE ENTRE PEDAGOGIA E A DISCIPLINA: O OLHAR OLHA PARA ONDE?

Cláudio Marques Mandarinó  
Profº de Educação Física  
EMEF Migrantes

Novamente escrevo mais um texto no intuito de continuar o exercício pedagógico feito anteriormente. O mesmo, tem por objetivo mostrar o quanto o primeiro ensaio deve ser lido novamente para que se compreenda o que se tem produzido pedagogicamente nas aulas de Educação Física, pois, parece que a leitura foi feita de cabeça para baixo. Um bom exemplo para o que estou comentando se refere à Festa Junina que se realizou na escola no dia 19 de julho (ou se poderia dizer festa julina).

O fato que me motiva agora a escrever mais um texto se localiza, no entendimento de que, parece haver na dificuldade em compreender a contribuição pedagógica que os conteúdos que venho trabalhando com as Turmas A21 e A31 na disciplina de Educação Física poderiam ser explorados no planejamento do evento. Isto é percebido, pois, no mesmo dia 19 de julho fui comunicado que estaria acontecendo esta festa na escola e que o horário seria modificado. Alguns problemas que identifiquei sobre isto passo a destacá-los: primeiro, o problema que reside aí se deve ao fato de não ter sido comunicado anteriormente sobre este evento que apresenta grande significado no contexto escolar; segundo, que não iria participar com os alunos do turno da tarde que trabalho, ou seja, A21 e A31, pois, eles estariam no horário das 10 horas da manhã, terceiro, neste mesmo horário fui comunicado por telefone sobre o evento e que não era necessário estar presente; por último, considero isto um descuido pedagógico com aquilo que venho trabalhando com as turmas, pois, em duas oportunidades, anteriormente, já tinha mostrado como isto era importante de ser resgatado com as turmas. Na páscoa foi feito o pular elástico e na sexta-feira do dia 24 de junho organizado o Campeonato de Pular Corda. Ambos tiveram um significado muito grande para a escola, os/as alunos/as e a disciplina de Educação Física. Porém, no evento da festa junina isto não foi pensado e o agravante é que não foi nem comunicado ao professor que estaria acontecendo este evento para que pudesse sugerir e colaborar com o mesmo fazendo a ligação com os conteúdos trabalhados. O fato fica mais agravado ainda, porque, o planejamento que estava sendo feito para a última aula com a turma A31 antes do recesso, deixou de acontecer no instante em que recebi o telefonema, ou

seja, não se considerou nem a possibilidade de avaliar qual seria o prejuízo de um semestre que se encerra sem que o professor faça este ritual pedagógico com os/as alunos/as.

Porém, como sempre planejo as aulas antes das mesmas acontecerem, elaborando a poesia da aula anterior e imprimido-as junto com os registros poéticos dos/as alunos/as, no momento em que fui comunicado sobre o evento, prontamente me coloquei a disposição para estar presente neste evento e explorá-lo pedagogicamente junto aos/as escolares trazendo o conteúdo do avião de papel que está sendo trabalhado nas aulas. No entanto, tudo foi feito às pressas para que não se perdesse esta oportunidade. Felizmente houve tempo para se deslocar até a escola e na quadra de esportes organizar a banca do avião de papel (com os aviões que eu já havia “produzido”), explorando as trajetórias que os mesmos podem fazer.

Terminado o evento e refletindo sobre o que ocorreu percebi que o texto que escrevi e enviei, anteriormente, não havia sido bem compreendido. Isto reforça o tinha comentado anteriormente, mas que parece não ter sido percebido, ou seja:

*Sei pedagógico, neste caso, é mostrar que é possível ver, pensar e fazer a partir deste lugar. É interessante perceber que este investimento desperta a curiosidade para selecionar, aqui, o olhar percebido em sua frente [...]. Entre a pedagogia da vontade de aprendizagem e aquelas que marcam nos alunos/as as situações de fuga, de latência, de fuga, de fuga, a autora deste estudo preferiu focar o seu olhar para aquilo que potencializa uma experiência de vivência a Educação Física e outras seleções. Referências que, como foram explicadas não tem por intuito serem uma bengala da sala de aula. Porém se ajustarem, se contribuem no processo de aprendizagem de leitura e da escrita serão entendidas como um ganho no processo de escolarização, mas não serão as que a tornará mais importante ao currículo escolar ao mesmo tempo em que não afasta a sua integração ao currículo da escola. (MANDARINO, 2011, p. 5)<sup>1</sup>*

A impressão que se tem é que o texto foi lido de cabeça para baixo, pois, nesta parte é mostrado como o foco do olhar é direcionado somente para uma questão, ou seja, a das práticas disciplinares, deixando, as questões pedagógicas em segundo plano. Como o olhar está primando para a questão da indisciplina e não para o pedagógico fica fácil entender, porque não se pensou que era possível explorar pedagogicamente, na Educação Física, seu conteúdo atual, ou seja, o avião de papel e tudo o que ele tem movimentado nos/as alunos/as, tais como, desenhos, aprender a fazer dobraduras,

<sup>1</sup> MANDARINO, Cláudio Marques. *Pedagogia da vontade de aprendizagem: entre a pedagogia e a indisciplina*. 2011. Mimeografado



identificar trajetórias, escrever poesias, ler as poesias escritas pelo professor em forma de caligrama ao mesmo tempo em que experimentam diferentes movimento corporais.

Finalizando este segundo ensaio de diálogo, comento que, enquanto o olhar for direcionado para as questões disciplinares, na Educação Física, estes equívocos irão acontecer. Parece estar havendo uma dificuldade em perceber o que se tem produzido pedagogicamente com as turmas A21 e A31 durante as aulas de Educação Física. Novamente, reforço o argumento de que é necessário deslocar o foco do olhar, pois, este tem levado a uma miopia, reduzindo a potencialidade dos diferentes investimentos pedagógicos e aprendizagens que tem acontecido junto às turmas citadas e diante de uma conjuntura que muitas vezes não ajuda com que estas estratégias possam ser exploradas com mais potencialidade.

Reafirmo o meu desejo em construir junto com a escola, estes espaços pedagógicos e de formação a partir de diálogos, resistências, textos escritos, ou seja, os movimentos que posso fazer a partir das leituras que faço do lugar que ocupo, do lugar que produzo, que me produzo e sou produzido nestas experiências e que não me isentam em expor ao mesmo tempo o meu foco para uma escola de qualidade e que se constrói nestas relações de liberdade de expressão e de pensamento. Que ambos possamos aprender juntos, sem que se criem lugares que desconstituam um ou outro espaço de atuação e de fazer pedagógico.

2011.