

CUIDADO DE SI NUMA PERSPECTIVA ÉTICO-POLÍTICA NA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO COOPERATIVO E EDUCAÇÃO

Marlene Ribeiro*

1. Introdução

As preocupações com a dimensão pedagógica do *cuidado de si* começam a tomar forma quando o tema, relacionado ao pensamento de Nietzsche, Heidegger e Foucault, é colocado como um dos pontos do concurso para Professor Titular em Filosofia da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1996. As leituras feitas com esse propósito, o de participar do concurso, fundamentam o primeiro esboço de artigo, que passa a constituir-se em texto de apoio da unidade temática “Anti-pedagogia e *cuidado de si* em uma perspectiva ética no pensamento de Nietzsche, Heidegger e Foucault”, da disciplina Filosofia da Educação: fundamentos da experiência pedagógica.

A reflexão feita, até então, em nível teórico, no âmbito da Filosofia, assume um caráter prático e interdisciplinar dentro da Linha de Pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, quando a questão do *cuidado de si* é colocada no relato de experiências, feito no Encontro sobre Trabalho Cooperativo e Educação Básica, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS(SMED/RS)¹. Nesse Encontro, dos sete projetos de educação escolar articulada à organização de associações cooperativas, na perspectiva

* Professora Titular da Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Coordenadora do Grupo de Pesquisa e Núcleo em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação – TRAMSE; Pesquisadora com apoio do CNPq e da FAPERGS.

¹ O Encontro, coordenado pela Prof^a Ms. Clea Penteadó, do Serviço de Educação e Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (SEJA/SMED de Porto Alegre/RS, realizou-se em 22 de novembro de 2002, no auditório da SMED.

da *economia solidária*², três³ ressaltaram, entre as questões levantadas para a discussão, o *cuidado de si*, do outro e do mundo dentro de uma perspectiva ético-política.

Esse confronto entre a análise teórica sobre o *cuidado de si* numa perspectiva ética e a prática em experiências que procuram articular trabalho, sob a ótica da *economia solidária*, e educação básica, acrescentando a preocupação política à ética, estimulou-me a aprofundar a reflexão que parte dessas experiências para buscar na teoria, ou melhor, em Nietzsche, Heidegger e Foucault, os fundamentos de uma crítica à pedagogia moderna, apontando o *cuidado de si* como um horizonte ético-político orientador das práticas pedagógicas.

Nietzsche, Heidegger e Foucault não integram uma corrente filosófica; entre eles não há nem mesmo uma unidade de pensamento, apenas algumas aproximações, tendo o primeiro como referência para os dois últimos. No âmbito dessas aproximações, ressalto categorias vinculadas aos processos de subjetivação como: autenticidade, possibilidades múltiplas, liberdade, verdade, entre outras, concebidas na contra-mão de teorias preconizadas pelo Iluminismo que viriam a fundamentar a pedagogia moderna.

Considerando os argumentos explicitados anteriormente, proponho-me, então, a refletir, sob uma ótica contra-iluminista, a respeito do que caracterizaria uma anti-pedagogia que atravessa o pensamento de Nietzsche, Heidegger e Foucault. Nessa direção, procuro captar

² *Economia solidária, economia solidária popular; sócio-economia* e outros termos semelhantes são usados para designar as organizações cooperativas através das quais as camadas populares vêm buscando alternativas de trabalho e produção de renda em um contexto de desemprego.

³ Fizeram relato e análise de experiências, que articulam educação escolar com organização de associações cooperativas, professores/as que representavam os seguintes projetos: Escolarização nos Galpões de Reciclagem de lixo - SEJA/SMED; Experiências de trabalho cooperativo e educação no ensino médio da Escola Liberato Salzano Vieira da Cunha; Projeto de escolarização desenvolvido pela Secretaria Municipal de Obras e Viação (SMOV); Projeto Coruja, envolvendo SMIC, SMAN, SMED, DMLU; Projeto Compartilhar; Cooperativa Crê-Ser (organizada por pais de portadores de deficiência mental adultos); MOVA/Coopersol, na Escola Chapéu do Sol. As três últimas experiências ressaltaram a questão do *cuidado de si* e da acolhida como eixos do trabalho pedagógico para a organização das associações cooperativas.

suas propostas para uma formação que considere as possibilidades de constituição de indivíduos/sujeitos no sentido de lutar contra a massificação e denunciar a erudição como sinônimo de uma falsa cultura (Nietzsche), transcender a experiência repetitiva e inautêntica do cotidiano (Heidegger) e resistir ao assujeitamento (Foucault).

Começo pelo que esses filósofos revelam como falsas promessas do Iluminismo, que, ao pretender-se como libertador da Igreja, dos dogmas, das superstições e da metafísica, institui novas formas de subordinação (exploração, dominação, discriminação) através das ciências, da economia e do Estado. A idéia iluminista de educação está alicerçada em uma concepção de ciência inspirada no desenvolvimento das ciências físico-biológicas cujos métodos as dissociam da filosofia, das ciências sociais e das artes e, ao mesmo tempo, em uma férrea disciplina formadora de homens “livres” dos instintos, das pré-noções, das crenças remetidas à Igreja então separada do Estado. Nietzsche, Heidegger e Foucault demonstram a fragilidade dos pressupostos do Iluminismo que, ao separar e hierarquizar as ciências, a filosofia e a arte, instituindo a disciplina ou o hábito como dispositivo pedagógico, compromete sua pretensa proposta de uma educação para a “liberdade”.

Afirmo a atualidade dessa problemática para enriquecer as discussões, que atualmente se fazem, sobre a possibilidade de retomar-se, visando fundamentar a prática pedagógica, a compreensão de uma pedagogia como ciência, concebida nos marcos do Iluminismo. Todavia, mais do que a atualidade, afirmo a relevância de uma reflexão sobre o *cuidado de si* numa perspectiva ético-política para alimentar as experiências que buscam associar trabalho e educação, em especial, as que articulam *economia solidária* e educação básica, feitas pela SMED.

2. O contra-iluminismo de Nietzsche, Heidegger e Foucault

Para o meu propósito de identificar uma anti-pedagogia no pensamento dos três filósofos, parto da crítica comum que fazem à razão moderna, mais propriamente ao modelo de ciência que esta engendrou, onde o acontecimento assume preponderância sobre a vida (Nietzsche), a indagação filosófica sobre o ser é substituída pela investigação ôntica (Heidegger) e a técnica não concretiza a emancipação pretendida pela razão (Foucault).

Subjacente às críticas feitas à racionalidade moderna que se deixou dominar pela técnica, esvaziando suas promessas emancipatórias ao invés de afirmá-las, estão o desencanto, a insegurança e o horror causado pelas guerras (franco-prussiana de 1870-71, em Nietzsche e mundiais de 1914-18 e 1939-45, em Heidegger), pela II Guerra, pelo conhecimento das experiências de totalitarismo soviético, pelos movimentos de libertação colonial nos anos 40 e 50 do século XX, e pelos movimentos revolucionários de Maio de 1968 (Foucault).

O pensamento dos três filósofos manifesta-se como luta contra uma filosofia “morta”, pedante, servil ao Estado (Nietzsche); como reação ao subjetivismo e ao idealismo alemão, principalmente à fenomenologia hegeliana (Heidegger); e como denúncia às ciências modernas que se constituem enquanto tais na classificação e exclusão daqueles indivíduos que não correspondem aos padrões de normalidade estabelecidos cientificamente (Foucault). Observa-se, também, nesses três filósofos, um retorno aos gregos. Nietzsche busca o método do filosofar, do interrogar, não do ensinar filosofia; Heidegger retoma a

questão do ser, colocada por Heráclito e Parmênides, que a racionalidade ocidental moderna abandonou; Foucault tenta fazer uma arqueologia onde possa chegar às raízes das relações de poder que tolhem os sujeitos nas suas infinitas possibilidades de expressão.

Vou tentar aproximar os três filósofos tomando algumas idéias-chave que servirão de base tanto para uma crítica à pedagogia moderna, como para o levantamento de pontos de referência no que poderia constituir-se como uma alternativa a essa anti-pedagogia. Parto do que os caracteriza na contra-corrente do Iluminismo triunfante.

Em Nietzsche, a crítica à modernidade faz-se pela denúncia de uma moral gregária da obediência, da passividade da maioria das pessoas que, habituadas a guiarem-se pelas convenções sociais, procedem como rebanhos, incapazes, por tédio, por preguiça, ou por conveniência, de elaborar e defender suas próprias opiniões. É preciso reagir, desprender-se deste hábito que sufoca no homem o seu gênio criador e inventivo, tornando-o inapto para a vida. É como se a maior parte dos homens, ao viverem uma vida artificial, definida de fora deles, assimilando e manifestando opiniões que não as suas próprias, estivessem mortos de verdadeira vida e não o soubessem. Ressalta Nietzsche a necessidade da reflexão crítica para que os homens não venham a aceitar os princípios e os resultados das ciências como se fossem dados, sem questionar seus fundamentos. Coloca-se contra o cientificismo predominante em sua época, na qual as ciências físico-naturais se sobrepõem aos demais conhecimentos descartando possíveis críticas aos seus postulados.

O pensamento ocidental moderno, segundo Heidegger, abandonou a interrogação ontológica sobre o ser, feita pela filosofia grega, para fixar-se na investigação ôntica que trata do ente. Assim, todo o esforço de Heidegger está direcionado para retirar do

esquecimento a questão do *sentido do ser*. Principalmente a partir da filosofia moderna, a pergunta desvia-se do ser para a substância, ou a coisa que é o ser. Dessa forma, pergunta e resposta estão dirigidas para um objeto externo, uma “res extensa” como define Descartes. Heidegger entende que este objeto trata de uma realidade ôntica, é o ente não o ser. Para este filósofo, o pensamento moderno, ao tentar configurar o ser como ente, ou como objeto passível de manipulação para melhor compreendê-lo, estudá-lo e controlá-lo, na verdade, aprisionou o ente, pois o ser na sua plasticidade não se permite capturar em um único sentido. Assim, segundo Heidegger, todas as instituições sociais, políticas, econômicas e científicas da sociedade moderna constituíram-se tendo por base o ente enquanto objeto substância, limite, colocando-se, nessa perspectiva em que o ente é tomado pelo ser, a questão da verdade que também se apresenta como um problema ôntico, uma vez que trata do ente.

Passando para Foucault, neste filósofo a crise da sociedade contemporânea está relacionada ao Iluminismo, ou à emergência da razão (científica, política, tecnológica) como fundamento do mundo moderno. Ao problematizar os modos de constituição das ciências, esse filósofo questiona o distanciamento entre a promessa da razão e a realidade da técnica, colocando *no coração das preocupações contemporâneas a questão das luzes*. As três interrogações foucaultianas são dirigidas, em primeiro lugar, ao uso da ciência e da técnica para o desenvolvimento das forças produtivas e para as decisões políticas; em segundo, à frustração das energias utópicas postas na Revolução Russa em vista do rumo totalitário assumido pelo comunismo soviético; em terceiro, à validade universal reclamada pela racionalidade moderna geradora dos modelos ocidentais de ciência e de sociedade.

Foucault mostra que a reflexão sobre a modernidade pode apontar possibilidades e liberdades às quais Ilustração foi capaz de antecipar, como também, os limites e os poderes que ela liberou, significando *a razão, ao mesmo tempo, como despotismo e como iluminação.*

Enquanto busca das origens, ou de um sentido oculto/manifesto, seja na crítica ao historicismo e aos fundamentos da moral feita por Nietzsche; seja na tentativa de desvelamento da verdade do ser do ente de que se ocupam as ciências, em Heidegger; seja no vínculo entre o saber e o poder que estão na origem das ciências, mostrado por Foucault, a genealogia, pensada originalmente por Nietzsche, é um projeto comum aos três filósofos.

Nietzsche desmonta os argumentos do humanismo moderno para o qual o homem teria alcançado o estágio final de aperfeiçoamento, contestando as certezas e os valores absolutos em que se assenta a moral. A morte de Deus cria um vazio de sentidos, uma angústia do nada que pode levar a humanidade a buscar segurança em outras crenças, a ciência, por exemplo, que só se mantém pela dissimulação de sua gênese ou dos interesses e paixões que a sustentam. A disciplina dos castigos domestica, ao invés de melhorar o homem. Cabe aos filósofos a construção dos novos valores orientados para a vontade de poder, ou para um super-homem, preparando, *por uma contínua depuração e assistência recíproca, o nascimento do gênio e a maturação de sua obra em si e em torno de si.* Em lugar da moral gregária da obediência, o pessimismo trágico da força, do combate contra toda a espécie de renúncia, de abnegação que negam a vida, e que, apesar da dor, ainda assim é bela e digna de ser vivida.

Em seu questionamento ao subjetivismo, Heidegger formula, a partir da existência original do homem como ser-no-mundo em relação com os demais entes, um humanismo, sem, entretanto, dar-lhe este nome. Assim, em *Ser e Tempo*, Heidegger pensa o ser na sua estrutura temporal, aberto ao mundo em que apreende suas possibilidades concretas e situadas. Ao fazer opções, o homem percebe seus limites e a morte como possibilidade absoluta, em que o existente, ser-aí (*Dasein*) não tem nenhuma escolha). Frente a essa possibilidade real e absoluta, o homem experimenta a angústia do nada, ou da impossibilidade possível do seu existir; *a angústia manifesta o nada*.

A angústia não aparece objetivada como uma categoria conceitual na obra de Foucault, que questiona, no humanismo, a pretensão de impor uma determinada ética como modelo universal para todas as sociedades. Como um impulso motivador, percebe-se a angústia do filósofo na busca de respostas, em toda a sua obra, na qual pretende compreender a constituição dos saberes em ciências que permitiram justificar a segregação dos *homens infames*, como na sua própria vida em que afirma *cada uma das minhas obras é parte da minha própria biografia. Por algum motivo, tive ocasião de viver e de sentir essas coisas*.

A modernidade lança os fundamentos para a constituição de um sujeito uno, idêntico a si mesmo, capaz de re-criar o mundo à sua própria imagem, de governá-lo, de submetê-lo à luz da razão à qual estão também submetidos os sentimentos, as crenças e as intuições. No questionamento ao sujeito moderno e às questões da verdade, da liberdade, da autenticidade a ele vinculadas, é possível estabelecer aproximações entre Nietzsche, Heidegger e Foucault, que permitem inferir concepções constitutivas de uma “anti-pedagogia” ou de uma pedagogia em confronto com a educação preconizada pela modernidade.

Nietzsche privilegia o indivíduo sobre a sociedade, porém, nesse individualismo é preciso considerar dois pontos. Primeiro, que o filósofo é completamente avesso à formação de um eu ou de um sujeito enquanto estrutura fixa e imutável à qual a filosofia e a moral têm colocado como finalidade daquela formação. Diz Nietzsche que o indivíduo guarda muitas peles ou máscaras e nunca, em toda a sua vida, consegue desprender-se de todas elas tal é a sua capacidade de mutação e de recriação. O segundo refere-se à negação da concepção de eu como *busca de interioridade* proposta pelo romantismo. Sendo múltiplo, o indivíduo nietzscheano é contraditoriamente singular, não se repete, o que deve encorajá-lo a viver suas possibilidades múltiplas com autenticidade, fazendo suas próprias leis e medidas, buscando, *como filho autêntico de seu tempo (...) ser livre e inteiramente ele mesmo.*

Sem cair numa postura irracionalista de desprezo à ciência, Nietzsche coloca a verdade absoluta da filosofia sob suspeita. Questiona porém e principalmente, uma concepção de ciência em que o culto idolátrico do real e a especialização do conhecimento perdem de vista a riqueza dos elementos constitutivos da realidade e, ao mesmo tempo, a sua globalidade, permanecendo com uma visão fragmentada e deturpada do real estudado. Os ataques à moral de rebanho, do sacrifício, da substituição dos valores cristãos por outras espécies de valores, - sejam científicos, sejam filosóficos -, que mantêm a submissão e a domesticação, mostram a concepção nietzscheana de liberdade do indivíduo vinculada à autenticidade de uma vida plena, em que o interrogar-se do filósofo pelo sentido da tragédia grega pode significar um pessimismo forte, uma tomada de consciência dos

problemas a enfrentar, baseada na necessidade de o homem reconciliar-se com as potências da vida.

Em Heidegger, o problema da verdade está vinculado à questão do ser. A razão moderna estrutura-se separando o ser do pensar com o primado deste sobre aquele, fundando-se em uma verdade do ente que é determinação, classificação, hierarquização da realidade objetivada. Dessa forma, se a experiência da verdade fica reduzida à investigação da realidade objetivada enquanto manifestação do ente, elimina-se a chance de vivenciar a experiência da verdade enquanto re-velação, des-velamento do ser. O des-velamento como possibilidade fundante do filosofar só se realiza em plenitude quando se interroga pela verdade do ser, quando ultrapassa o limite do ôntico para ingressar no campo da ontologia. Isso não significa encontrar uma resposta final para o ser encerrado em um único sentido. O desvelamento é um retomar constante da pergunta original sobre a verdade do ser, não em uma atitude cartesiana de dúvida, mas com uma postura de engajamento filosófico enquanto reflexão ontológica. Refletindo sobre a essência do agir que transcende a mera utilidade, Heidegger propõe *l'engagement par L'Être pour l'Être*⁴.

A escolha de um possível dentre os muitos que o *Dasein* tem diante de si o coloca frente a frente com seus limites, com sua temporalidade, com a morte, com o nada enquanto absoluta impossibilidade de possibilidades. São os limites da temporalidade e, ao mesmo tempo, a multiplicidade de possíveis que colocam as questões da autenticidade e da liberdade, para Heidegger.

⁴ Tradução livre: “o engajamento pelo ser para o ser” (Heidegger, 1973, p. 347).

O *Dasein* não existe para si mesmo, sem um mundo; ele é essencialmente para os outros e é nesse mundo e em relação com os outros que ele pode exercer sua condição de autenticidade ou de inautenticidade. Existir, para Heidegger, é transcender o mundo, realizando o projeto de ações possíveis do homem. Portanto, a transcendência é um ato de liberdade que, ao exercer-se, ao fazer a escolha dos possíveis do homem, está condicionada e limitada por essa escolha, anulando as possibilidades não escolhidas. A liberdade institui um determinado mundo para o homem através de suas opções, porque, ao mesmo tempo em que o enraíza neste mundo, o submete às condições já existentes. Vê-se, assim, que a liberdade heideggeriana é bastante restrita, tanto pela temporalidade que elimina muitas das possibilidades de ser, como pelas condições do mundo que definem determinadas escolhas em detrimento de outras. Daí, a importância de escolhas de sentido que dêem autenticidade à vida.

Foucault em toda a sua trajetória de pesquisador procurou fazer uma história dos diferentes modos de subjetivação existentes em nossa cultura, através dos quais os homens desenvolveram um saber acerca de si mesmos. Este pensador nega a existência de um sujeito uno, auto-centrado, a-histórico que tem seu fundamento no *cogito* cartesiano. Para além da pergunta kantiana sobre *quem somos nós neste momento preciso da história, (...) como testemunhas do século das luzes?*, Foucault invoca a necessidade de rechaçar isso que somos (ou o que fizeram de nós), propondo que imaginemos e construamos aquilo que poderíamos ser para libertar-nos da dupla amarração política decorrente do poder individualizante e totalizante do Estado. Nisto consistiria a busca de autenticidade, embora o filósofo não utilize este termo, ou de libertação, em que, para além do ataque e da

denúncia à racionalidade política que se implantou nas sociedades ocidentais modernas, é preciso atingir suas raízes.

A verdade em Foucault também é explicada por relações de poder nas quais esta verdade se produz e sustenta e pelos efeitos dessas relações que ela induz e que a reproduzem. O filósofo contesta a existência de uma verdade separada, ou escondida em uma ideologia destinada a ocultar ou a desfigurar tal verdade. Pensa Foucault que a verdade não possa ser desvinculada das relações de poder porque ela já é um poder ao instituir-se enquanto um *regime de verdade*.

A complexidade desses três filósofos europeus, que viveram em épocas diferentes, que a seu tempo foram desafiados por questões também diferentes e que não escreveram obras especificamente pedagógicas, dificulta transferir suas idéias para a educação. Tentarei, a partir dos pontos comuns levantados nesta parte da análise, identificar certas idéias pedagógicas, algumas das quais manifestas, outras inferidas de suas obras.

3. Uma anti-pedagogia em Nietzsche, Heidegger e Foucault

É possível perceber, nos três filósofos, uma postura crítica aos pressupostos da pedagogia moderna, mais propriamente à que foi gerada pelo Iluminismo, o que permite identificar em tal postura uma anti-pedagogia. Tomo como referências iluministas o discurso político sobre a universalização da instrução e a proposta idealista de uma educação planejada, fundamentada técnica e cientificamente, tendo a disciplina como dispositivo pedagógico, considerando, ainda, seus desdobramentos na sociedade moderna,

especialmente na européia. A partir dessas referências é possível identificar em Nietzsche, em Heidegger e em Foucault uma crítica à educação moderna, em especial à tríplice ênfase colocada sobre a democratização vista como massificação do ensino, sobre a disciplina como limitadora das possibilidades de subjetivação e sobre a exagerada valorização das ciências experimentais sobrepondo-se à filosofia e à arte. Nessa tríplice crítica que aproxima o pensamento dos três filósofos, julgo poder identificar uma anti-pedagogia iluminista.

O traço comum que une os três pensadores no que tange ao questionamento que fazem à modernidade não significa, de modo algum, a rejeição às ciências e às possibilidades de emancipação nelas implícitas. A sua crítica, o seu alerta mesmo, está dirigido para as contraditórias possibilidades de destruição, ou de desumanização, que também estão colocadas pelas ciências. Esse alerta sobre os riscos do predomínio de uma racionalidade cientificista que sufoca ou exclui outros valores está associada a uma outra crítica que diz respeito à massificação da cultura; a uma existência amorfa, desprovida de sentido; ao disciplinamento feito pelas instituições que modelam as subjetividades modernas.

Nietzsche não aceita o abandono da educação humanista voltada para a formação de personalidades equilibradas e amadurecidas em proveito de um ensino cientificista preocupado apenas com a formação de homens de senso prático. Faz severas críticas ao ensino de filosofia na Alemanha, seu país natal. O projeto educativo nietzscheano só se realiza sobre os alicerces da cultura. Para chegar a esta é preciso que o indivíduo tome a seu encargo as rédeas do destino, educando-se para si e contra si mesmo, ou contra o historicismo predominante na educação alemã. Assim sendo, o filósofo não aceita a

instrução como meras transmissão oral e recepção auditiva em que o aluno não participa, apenas ouve. Também é alvo de contestações o saber veiculado pela universidade, totalmente dissociado da vida.

Nietzsche ressalta a necessidade de uma constante reflexão crítica para que os estudantes não venham a aceitar os princípios e resultados da ciência como se fossem dados sem questionar-lhes os fundamentos. Contesta, sobretudo, o conhecimento enciclopédico e especializado, predominante na formação acadêmica alemã, orientada apenas para desenvolver o erudito. Em toda a sua obra há uma referência constante à necessidade de ser verdadeiro, de ser autêntico, daí que ser professor universitário é, para Nietzsche, como nadar contra uma corrente de especialistas em repassar conhecimentos mortos, mestres de uma retórica vazia.

Em *Schopenhauer como Educador (III Extemporânea)* Nietzsche não interpreta a obra ou presta homenagem ao filósofo, mas elege Schopenhauer como um modelo de vida a ser imitado, ao mesmo tempo em que critica a direção que tomou a filosofia nas universidades, onde, ao invés de ser instrumento de crítica e subversão de valores, tornou-se pura retórica. A educação inspirada em um modelo de vida eleva, educa, forma personalidades. Não se trata, porém, de uma imitação mecânica à maneira dos *filisteus da cultura* que memorizam textos, vomitam erudição com interesses mesquinhos e pecuniários, nem da imitação que se esforça para copiar fielmente o modelo, perdendo a autenticidade nesse processo. O filósofo está afirmando a necessidade de uma imitação criadora, ativa, deliberada que, não só recria o modelo imitado, como o supera.

Nietzsche concebe a educação como adestramento seletivo e como *cuidado de si* que contrapõe à domesticação efetuada pelo Estado, onde a formação de indivíduos despersonalizados visa preencher as funções requeridas pela sociedade moderna, de erudito, de comerciante e de funcionário. A sua concepção de adestramento opõe-se ao preparo mecânico de indivíduos. A qualificação de “seletivo”, conferida a este adestramento, indica a característica de uma educação dirigida para a formação do indivíduo livre, capaz de auto-governar-se sem depender de custódia, seja do Estado, seja da Igreja, seja das convenções sociais; um indivíduo apto a projetar-se sem preocupar-se com os limites e reações dos homens comuns seus contemporâneos, porque sua ação transcende o presente para visar o futuro. A formação do gênio, preocupação de Nietzsche, encontra como obstáculos: o egoísmo dos comerciantes que, sob a ótica do lucro, exigem uma rápida formação geral; o egoísmo do Estado para quem a generalização da cultura deve fundamentar a formação do funcionário competente e servil; o egoísmo da ciência que, na formação do cientista, incute a avidez pelo conhecimento, a tirania do fato e o despreendimento de sensações, de intuições e de paixões.

Ao longo da obra de Nietzsche é possível identificar como preocupações fundamentais o *desespero da verdade* e o *ser livre e inteiramente ele mesmo*, daí decorrendo o objetivo da educação como formação de indivíduos autenticamente livres. O desprender-se dos convencionalismos, distanciando-se da cultura artificial e massificada que caracteriza a educação alemã, não significa, para Nietzsche, um retorno para dentro de si mesmo onde o indivíduo possa perder-se, mas o constante *cuidado de si* para o qual cada indivíduo deve preparar-se.

Como então, dar-se-á esta educação, através da qual forma-se o hábito permanente do *cuidado de si*, de ser autêntico, de manifestar suas próprias convicções, de aprimorar-se na cultura original de seu povo, no contato com seus filósofos e artistas em que o conhecimento de suas obras seja mediado por necessidades vitais? Nietzsche critica tanto a educação centrada em um determinado enfoque deixando de lado outros, o que caracteriza uma educação autoritária, como também aquela formação que pretenda oferecer a todos os alunos a mesma visão generalizante que aponta pejorativamente como “democracia”. A primeira porque, ao enfatizar um suposto talento, ao invés de desenvolvê-lo em coexistência com os demais talentos produz uma distorção, um indivíduo que só entende daquilo para o qual foi treinado. A segunda porque produz o burguês massificado, incapaz de ter opiniões próprias.

Nietzsche não crê na existência de dons naturais; para ele os talentos humanos são produtos da aprendizagem, de tal modo que cada indivíduo tem capacidade de dotar-se a si mesmo dos talentos que forem de suas escolhas. Para este filósofo, a cultura histórica não conseguiu libertar-se do pessimismo cristão que prega “o fim do mundo”. O saber histórico oculta esta *teologia embuçada* que incute a crença estagnadora e medrosa no “juízo final”. O filósofo está preocupado em como desenvolver uma cultura autêntica quando a educação, fundamentada na erudição e na utilidade, perpetua a passividade de estudantes e professores. Um educador nietzscheano não pode confundir-se com um *filisteu da cultura*, preocupado apenas com o *pó das minúcias bibliográficas*, obediente aos poderes instituídos, sempre pronto a utilizar sua memória para repetir em público o que leu sobre o Estado, a arte, a Igreja, a história e a filosofia.

Como Nietzsche, também Heidegger confere uma grande importância à singularidade do ser do homem e ao cuidado que esta singularidade requer, tendo em vista a incompletude, a liberdade, a capacidade e necessidade de projetar-se, de transcender a cotidianidade, retirando o ser do estado ôntico em que aparentemente está situado, confundido com os outros entes. Quando o homem tem diante de si uma infinidade de possíveis de ser, limitados por um horizonte, ou pela possibilidade absoluta da morte e, ainda, quando esses possíveis estão determinados pela conjuntura espaço-temporal em que o ser-aí é jogado-no-mundo, a necessidade de escolhas de sentido faz-se essencial. Sem ter escrito propriamente sobre a educação, é aí que vejo, em Heidegger, o que se poderia identificar como uma “anti-pedagogia” enquanto negação de uma pedagogia equalizadora, produtora de hábitos que mecanizam o viver e, ao mesmo tempo, a indicação de uma pedagogia direcionada para o *cuidado de si*, do outro e do mundo como uma maneira peculiar de ser, isto é, com autenticidade.

Da mesma forma que contesta o subjetivismo romântico, Heidegger também se opõe à disciplina mecânica pregada pelo idealismo alemão. Nessa perspectiva existencial em que o homem pode fazer escolhas autênticas assumidas com liberdade e responsabilidade, definindo valores que, uma vez estruturados, sejam capazes de transcender a própria existência, pode-se entrever uma alternativa heideggeriana à pedagogia produzida no contexto da *Aufklärung*. De certa forma, a pedagogia de Heidegger pode ser observada na adoção de uma postura filosófica que resgata o sentido original do filosofar grego, especialmente o que foi praticado por Sócrates, enquanto espantar-se, refletir, interrogar-se a si mesmo, aos outros e ao mundo, mostrando, nessa atitude de busca, de crítica e de

perplexidade, que o existir do homem transcende aos demais seres, daí porque sua existência é também transcendência.

O questionamento de Foucault à modernidade, diferentemente dos filósofos anteriores, está relacionado aos dispositivos, estratégias, técnicas e territórios de exclusão epistemológica e social. Na ordem da exclusão do campo epistemológico encontram-se determinados saberes e discursos, enquanto a exclusão social de determinados grupos, que não correspondem aos padrões científicos modernos de normalidade faz-se através de instituições, mais especificamente, pela disciplina que estas instituições empregam como dispositivo pedagógico em que, ao mesmo tempo é exercido um poder e produzido um saber.

A anti-pedagogia foucaultiana, portanto, pode ser entendida no estudo em que vincula a produção do saber às relações de poder, colocando no mesmo plano dos quartéis, dos hospícios e dos conventos, as escolas como produtoras de normas e padrões de subjetividades “assujeitadas”. A positividade do poder ou, interpretando de outra forma, o seu caráter pedagógico, não está tanto em empregar a disciplina como castigo, mas em aprimorar, treinar, adestrar o corpo de maneira a tornar-se esta disciplina invisível para aqueles sobre os quais se exerce, gerando saberes sobre o assujeitamento. Essa positividade do poder enquanto engendra situações, seduz pessoas, produz coisas é destacada por Foucault ao ressaltar, nas práticas sociais, relações de poder em que se confrontam sujeitos livres, capazes de resistência e de mudanças, reconfigurando continuamente tais relações que, diferente do que se pensava, não possuem uma tessitura definida, fechada, estanque. O poder atravessa, circula, desfaz, organiza e reorganiza relações.

Se está claro que educação não tem aquele papel salvacionista de levar a verdade ou de iluminar consciências - e aí é possível visualizar a postura anti-pedagógica foucaultiana - ela pode favorecer situações em que a resistência rearticule as relações entre os agentes pedagógicos no sentido da simetria. É verdade que, para Foucault, o papel do intelectual, aí visto como o professor, é localizado e datado, portanto, restrito aos lugares geográficos, sociais e profissionais onde, em uma determinada época, desenvolve suas práticas, o que limita bastante a perspectiva utópico-transformadora da escola, desvinculada das relações sociais mais amplas que lhe determinam os princípios e as finalidades.

Em uma perspectiva foucaultiana, as alternativas para uma educação emancipante estão colocadas na própria concepção que o autor formula das relações de poder. Estas relações diferenciam-se de outras naquilo que alguns homens podem, até certo ponto e não de forma coercitiva, determinar o comportamento de outros homens. Isso quer dizer que há um mínimo de liberdade a ser considerado numa relação de poder que implica sempre em resistência à sujeição. Essa resistência não pode reduzir-se à crítica e à denúncia ao controle institucional feitos, no caso, pela escola. É fundamental colocar em questão a modalidade de racionalização gerada pela modernidade que fundamenta o exercício do poder institucional.

4. *Cuidado de si* numa perspectiva ético-política como alternativa à anti-pedagogia

É muito difícil, trabalhando com filósofos que não viveram na mesma época e que tiveram, como origens do seu filosofar, preocupações diversas - a moral e a verdade em

Nietzsche, o sentido do ser em Heidegger e a constituição de subjetividades em Foucault - encontrar um ponto comum de aproximação, que permita pensar o *cuidado de si* como horizonte de práticas pedagógicas emancipatórias⁵ vinculadas a experiências de trabalho cooperativo. Apesar dessa dificuldade, penso que seja possível identificar, na cultura grega onde vão em busca das raízes de suas indagações, um tronco comum que alimenta as três grandes construções teórico-filosóficas. Nesse tronco comum, me parece, podem ser encontradas pistas para pensarmos uma alternativa ao modelo de educação legado pela modernidade que, no pensamento dos autores analisados, caracteriza-se como uma anti-pedagogia. Esta alternativa parece ser o *cuidado de si*.

Originalmente, o princípio délfico do *cuidado de si* ou o “conhece-te a ti mesmo”, assumido por Sócrates em toda a sua radicalidade, manifesta-se como prática crítico-reflexiva de correção de maus hábitos, de combate e enfrentamento aos problemas e às guerras, de cura do corpo ou preocupação em não ter doenças. Essa prática do cuidado, porém, não se restringe ao indivíduo voltado sobre si mesmo. O cuidado, naquele princípio original grego, é essencialmente *cuidado de si* em relação aos outros e à natureza, portanto, tem um sentido ético e, por isso mesmo, também pedagógico. Esse sentido ético-pedagógico é que explica a atitude de Sócrates ao preferir ser condenado à morte do que trair seu princípio. Em Sócrates, tal princípio quer significar o reconstruir, no diálogo com os jovens, o *conhece-te a ti mesmo* como *cuidado de si* que, desvirtuado na sociedade grega

⁵ Focalizando os limites de aproximação entre os três filósofos, aponto três situações: 1ª) Nietzsche questiona Sócrates porque este submeteu-se ao julgamento do Estado ao qual dirigia suas críticas, mas é em Sócrates, no princípio délfico do *conhece-te a ti mesmo*, que localizamos a gênese praxica do *cuidado de si*; 2ª) Heidegger, ao aderir ao nazismo, ou ao silenciar sobre as atrocidades deste, parece, de uma certa forma, ter renunciado ao *ser pastor de si mesmo*, na busca de um projeto de vida autêntica; 3ª) Em Foucault o *cuidado*

de sua época, poderia levá-la à decadência. O *cuidado de si* corresponderia, nessa ótica, à honra do homem grego, capaz de defender a sua cidade na guerra, de produzir conhecimento na Academia, de fazer as leis na *polis*, daí a necessidade de uma educação integral que considerasse a tríplice dimensão do cidadão.

O *cuidado de si* me parece, assim, uma preocupação de fundo nos três filósofos - Nietzsche, Heidegger e Foucault -, capaz de caracterizar uma alternativa à anti-pedagogia da Ilustração. Na pedagogia moderna o *cuidado de si* cedeu lugar ao “governo de si”, que assume a dupla feição de norma socializadora adotada pelas instituições e de norma individualizadora que separa, divide, restringe-se ao conhecimento, eliminando a prática e a relação com o outro e com o mundo. O *cuidado de si* como ação foi substituído pelo conhecimento enquanto domínio de técnicas e conteúdos e sob a forma de auto-reflexão crítica foi suplantado pela introspecção.

Em Nietzsche, o *cuidado de si* recupera a preocupação com o corpo, com a vida, com a arte, com a moral, capazes de corresponder à singularidade humana. Em Heidegger, o ser *pastor de si mesmo* se expressa na relação com o outro e com o mundo através do qual o homem realiza suas possibilidades. Em Foucault, o *cuidado de si* inscreve-se em uma preocupação ética pela qual nos constituímos como sujeitos de ação moral.

Das obras dos três filósofos, tendo o *cuidado de si* como traço comum e como alternativa à pedagogia iluminista, é possível depreender-se a afirmação de que toda a prática pedagógica tem um eixo ético fundador. Para além do conhecimento fragmentado, travestido de ciência, reproduzido através da memorização de textos, prática que só produz

de si, constitutivo do sujeito ético, assume uma dimensão política prática de apoio aos movimentos

erudição; da disciplina enquanto hábito ou norma despersonalizadora; dos saberes justificadores dos poderes que constroem e restringem as possibilidades de expressão de subjetividades livres e autênticas, o *cuidado de si*, como ação, como arte, como liberdade com responsabilidade em relação ao outro e à sociedade, pode fundamentar discussões que hoje se fazem sobre a educação. Nisso consiste a atualidade dos três filósofos no contexto dos debates educacionais sobre uma pedagogia como ciência, como técnica ou como arte ou, quem sabe, em uma tríplice dimensão de ciência, técnica e arte.

A importância de refletir sobre o *cuidado de si* numa perspectiva ética, como afirmei de início, transcende o debate sobre a natureza da pedagogia para instaurar-se no coração das práticas pedagógicas, assumindo, desse modo, uma dimensão política.

Experiências de associações cooperativas articuladas à educação básica, nos níveis fundamental e médio, como as que foram reunidas pela SMED, são iniciativas que se explicam dentro de um modo de produção social - o capitalismo - cuja reprodução assenta-se sobre a exploração dos trabalhadores, sobre o desemprego estrutural e tecnológico, sobre a precarização cada vez maior das condições de vida e de trabalho, que desumanizam ou que esvaziam o propriamente humano. Nas iniciativas citadas, a centralidade que assume o trabalho, o *cuidado de si* e o acolhimento ao outro apontam para a necessidade de um projeto popular solidário e sustentável, colocado como horizonte das práticas sociais e, especialmente, pedagógicas, o que lhes confere uma dimensão política. Eis como entendo o *cuidado de si* numa perspectiva ético-política, a partir da reflexão teórica nas obras de Nietzsche, Heidegger e Foucault, tendo por referência empírica a observação das questões

ressaltadas naquelas experiências de associação entre trabalho cooperativo e educação básica⁶.

5. Bibliografia consultada

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. *História de la Pedagogia*. 10. Reimp. México: Fondo de Cultura Económica. 1993. p. (607 - 613) e (624 - 634).

CHÂTELET, F. (org). Vários Autores. *História da Filosofia*. Idéias, Doutrinas. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CRITELLI, D. M. *Educação e Dominação Cultural*. Tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ERIBON, D. *Michel Foucault: uma biografia*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

ETTINGER, Elzbieta. *Hannah Arendt - Martin Heidegger*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____ *La arqueologia del saber*. México: Siglo Vienteuno, 1987.

_____ *Microfísica do Poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984a

_____ *Vigiar e Punir*. História das violências nas prisões. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984b

_____ *História da Sexualidade I*. A vontade de saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

_____ El sujeto y el poder. In: *Revista Mexicana de Sociologia*. Nº 3. México: s/Ed. jul./set, 1988, p. 03 - 20.

_____ *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____ Subjetividade e Verdade (1980-1981)” In: *Résumé des Cours (1970-1982)*. Paris: Julliard, 1989. p. 133 - 141.

⁶ RIBEIRO, Marlene. Relato e Análise do Encontro da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS sobre Trabalho Cooperativo e Educação Básica. Documento inédito, julho de 2003, 10 pp.

_____. A hermenêutica do Sujeito (1981 - 1982). In: *Résumé des Cours (1970 - 1982)*. Paris: Julliard, 1989. p. 145 - 166.

_____. A vida, a Experiência e a Ciência. In: FOUCAULT, M. *Dits et Écrits: 1954 - 1988*. Paris: Gallimard, 1994. p. 763 - 776.

_____. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural proferida no Collège de France em 02/12/1970.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Os Pensadores.

_____. *Todos Nós... Ninguém*. Um enfoque fenomenológico do social. São Paulo: Moraes, 1981.

LABRUNE, M.e JAFFRO, L. Heidegger. Nietzsche. In: *A Construção da Filosofia Ocidental*. São Paulo: Mandarim, 1996. p. (189-201) e (373 - 388).

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LEFEBVRE, H. *Hegel. Marx. Nietzsche*. 7. ed. México: Siglo Vienteuno, 1986.

MACHADO, R. *Nietzsche e a Verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

NESPE. *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Foucault, Pensador do Poder. Nº 3. Porto Alegre: UNIJUÍ - PPGEDU/UFRGS, 1996.

NIETZSCHE, F. *Obras Incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Os Pensadores.

_____. *Ecce Homo*. Como alguém se torna o que é. São Paulo. Cia das Letras, 1995.

_____. *Além do bem e do mal*. Prelúdio a uma filosofia do futuro. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. *Crepúsculo dos Ídolos ou a filosofia a golpes de martelo*. São Paulo: Hemus Ed., 1984.

_____. *Fragments Finais*. Brasília: Ed. da UNB, 2002.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. III. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1991.

SILVA, T. T. (org). *O Sujeito da Educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.