

Revista Gepesvida

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Número 11. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.



A DIMENSÃO ÉTICA DO CUIDADO DE SI E SUA INFLUÊNCIA NA RELAÇÃO COM O SABER: A INTER-RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Cláudia Soave¹
Marina Patrício de Arruda²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a dimensão ética do cuidado de si, existente na inter-relação docente e discente, e sua influência na relação com o saber. A abordagem teórica embasa-se em fundamentos teóricos concernentes ao *cuidado de si*, à *relação com o saber* e à *educação*, presentes em obras de Michel Foucault, Bertrand Charlot e Edgar Morin. As formas de aprender são variadas e heterogêneas, aprendemos dentro e fora da escola. Nesse sentido, esse estudo permitiu-nos vislumbrar outras possibilidades de interlocuções, conectar autores para novos horizontes reflexivos face a uma sociedade em vertiginosa mudança e necessidades básicas relacionadas à saberes, amorosidade e cuidado com as pessoas. Por fim, destaca-se a necessidade de discussão de uma ética que se estabeleça entre docentes e discentes a partir do *cuidado de si* interligando à *relação com o saber*, em movimento contínuo e ininterrupto de formação humana.

Palavras-chave: Ética. Cuidado de si. Relação com o saber. Formação humana.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the ethical dimension of self-care, existing in the teacher-student interrelationship, and its influence on the relationship with knowledge. The theoretical approach is based on theoretical foundations concerning self-care, relationship with knowledge and education, present in works by Michel Foucault, Bertrand Charlot and Edgar Morin. The ways of learning are varied and heterogeneous, we learn in and out

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), contemplada com fomento interno para afastamento.

² Pesquisadora e pos-doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Revista Gepesvida

of school. In this sense, this study allowed us to glimpse other possibilities of interlocutions, connecting authors to new reflective horizons in the face of a rapidly changing society and basic needs related to knowledge, lovingness and care for people. Finally, there is the need to discuss an ethics that is established between teachers and students based on self-care, interconnecting with the relationship with knowledge, in a continuous and uninterrupted movement of human formation.

Keywords: Ethics. Take care of yourself. Relationship with knowledge. Human formation.

1. INTRODUÇÃO

O início de qualquer estudo é sempre uma nova aventura por trilhas desconhecidas que precisam ser delineadas e esculpidas em seu processo. Nesse aspecto, o primeiro dos procedimentos para adentrar essa estrada é o entendimento do contexto de quem desbrava a rota.

Por certo, nossas inclinações permeiam vias não usuais em direções que norteiam percursos distintos com combinações intensificadas pela passagem nas áreas de Administração de Empresas, Serviço Social, Arteterapia e Docência no ensino superior, cujas direções nos fazem sair do sono e observar atentamente algumas dissonâncias em relação à configuração competitiva do mercado e suas implicações na *educação*, mais especificamente entre docentes e discentes.

Diante das pressões cotidianas que os docentes enfrentam para atingir resultados, metas e indicadores, parece haver um grande descompasso entre a necessidade de formação humana e a velocidade do avanço tecnológico. Estamos contribuindo para a formação humana e educação ou apenas para com o crescimento mercadológico, econômico e tecnológico? De que maneira cuidamos de nós mesmos, dos outros e do planeta?

Essas questões são pressupostos para a principal pergunta guia deste artigo: Como a dimensão ética do cuidado de si, existente na inter-relação docente e discente, influencia a relação com o saber? O objetivo deste artigo é refletir sobre a dimensão ética do cuidado de si, existente na inter-relação docente e discente, e sua influência na relação com o saber.

O artigo está dividido em três seções, iniciando pela explicação do processo metodológico, com o subtítulo: *Entrelaçando epistemologias para a reflexão*; em

Revista Gepesvida

seguida, passamos à discussão teórica, denominada: *O cuidado de si e a relação com o saber*: dimensão ética na inter-relação docente e discente; e, por último, apresentamos *Horizontes possíveis no continuum dessas reflexões*.

2. ENTRELAÇANDO EPISTEMOLOGIAS PARA A REFLEXÃO

Nossa concepção de pesquisa, concebida aqui como um ensaio, tendo em vista nosso primeiro sobrevoo sobre a estratégia adotada será conduzida pela reflexão teórica presente em parte das obras de três autores contemporâneos: Michel Foucault (2010), Bertrand Charlot (2008) e Edgar Morin (2001, 2002, 2003, 2005a, 2005,b). As principais chaves de leitura referem-se ao *cuidado de si*, à *relação com o saber* e à *educação*.

A concepção de *cuidado de si* é tratada aqui como princípio ético, presente no período helenístico e ressignificada na contemporaneidade por Foucault (2010). Utilizamos como recorte algumas passagens de Sêneca, filósofo do estoicismo romano. Para apreciação sobre a *relação com o saber* nos apoiamos na perspectiva de Charlot (2008). Para este autor, quem aprende é o eu epistêmico, o eu pensante, chamado de Razão pelos filósofos, pressupondo um discente que queira aprender e se interesse pela *relação com o saber*, seja na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, ou na relação com os outros. Isto é, o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, sem perder a experiência cotidiana.

Por fim, para unir os significados, consideramos a dimensão teórica de Morin sobre as três naturezas humanas inseparáveis: homo sapiens, indivíduos e seres sociais, no sentido de interdependência das relações em todos aspectos da vida humana, considerando a necessidade de uma educação que teria a função de unir e não de separar os saberes. Ou seja, Morin (2005b) propõe que existem três fontes interligadas em nossos saberes: i) uma fonte anterior à origem dos seres vivos, concebida por nossa genética; ii) outra fonte interna, considerada como nossa consciência, e; iii) outra fonte externa, decorrente da cultura, das crenças estabelecidas na comunidade, da qual somos parte. Pretendemos nos ancorar nessa concepção do pensador como um movimento que pressupõe uma ética interligada no conjunto da complexidade e que se articula a outros métodos, concebendo-os como formas de entrelaçamentos de teorias que desencadeiam nossa reflexão. Desse modo, visamos à integração e não à fragmentação dos saberes, nos

Revista Gepesvida

desacomodando à ousar uma tentativa de aproximações por meio das chaves teóricas de leitura escolhidas.

Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Uma teoria só cumpre seu papel cognitivo, só adquire vida, com o pleno emprego da atividade mental do sujeito. E é essa intervenção do sujeito o que confere ao termo *método* seu papel indispensável. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2005, p. 2003)

Nesse sentido, as teorias aqui utilizadas nos permitirão o conhecimento na reflexão deste contexto, pelo qual faremos a interpretação por meio da Hermenêutica, congregando a articulação entre conhecimento, linguagem e realidade; isto é, a compreensão “refere-se ao texto e ao mundo ou à realidade como texto e, nesse sentido, também privilegia a linguagem”. Além disso, a investigação questiona “ao mesmo tempo as condições subjetivas do conhecimento do sujeito”. (PAVIANI, 2009, p. 71).

Um dos motivos para escolha da hermenêutica, é que para Dilthey, apud Paviani, 2009, esta emerge com fundamento das ciências humanas, contrapondo-se ao método positivista das ciências da natureza. Para Paviani, nesse contexto, a hermenêutica contribui para a crítica e abertura quanto à separação sujeito-objeto, uma vez que considera os limites, as subjetividades, a circularidade do conhecimento e da linguagem. “A importância da hermenêutica é a de ser crítica da posição absoluta do sujeito, da razão a-histórica. Ela ainda se mostra crítica de sua posição crítica, uma vez que ela descobre que é o sujeito que conhece e pensa hermeneuticamente.” (PAVIANI, 2009, p. 85)

Do ponto de vista epistemológico, a hermenêutica possui conceitos fundamentais: “sentido, compreensão e interpretação.” Esses conceitos articulados propiciam o entendimento dos princípios hermenêuticos básicos: inseparabilidade do sujeito e do objeto; circularidade entre todo e particular; e pré-compreensão como ponto de partida do conhecimento, pergunta é prioritária em relação à resposta. (PAVIANI, 2009, p. 81).

Outro modo de conhecer será tomado pela abordagem Analítica. Paviani (2009) esclarece que o sentido de analisar está relacionado a diversas concepções filosóficas e científicas e que ao usar um processo não quer dizer que outro tenha que ser excluído. Nesse aspecto, não há como separar a abordagem hermenêutica da analítica nesta

Revista Gepesvida

pesquisa. “Os modos de conhecer dialético, analítico e hermenêutico não existem em estado puro, a concretização de um não elimina o outro.” (PAVIANI, 2009, p. 71)

A abordagem Hermenêutica combinada à Analítica permitirá transitar pelo problema de pesquisa levando em consideração a constituição da investigação, tendo em vista os sentidos das chaves de leitura utilizadas no processo.

3. O CUIDADO DE SI E A RELAÇÃO COM O SABER: DIMENSÃO ÉTICA NA INTER-RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Para Charlot (2008) a educação é indissociável do processo de autoconstrução e de apropriação, em um movimento intrapessoal e interpessoal que se estabelece internamente e externamente. *Internamente* no sentido de que o estudante precisa mobilizar-se para relacionar-se com o saber, a fim de aprender e apreender; e *externamente* para incorporar essa relação por meio da motivação que recebe do docente, encorajando-o à relação com o saber.

Partindo do pressuposto de autoconstrução e apropriação e do processo de humanização, socialização e subjetivação, qual a conexão entre *cuidado de si* e o processo de autoconstrução e apropriação? O embasamento de nossa concepção de *cuidado de si* está alicerçado na ideia de conversão estoica, recepcionada por Foucault (2010) na obra *A hermenêutica do sujeito*. Nessa perspectiva, o *cuidado de si* toma um sentido de reflexão, um movimento que ocorre durante a vida inteira. Demonstra que cabe ao indivíduo a apropriação, a autoconstrução e a responsabilidade pela sua própria existência, demais seres e do planeta, ou seja, o *cuidado de si* é uma opção consciente conectada à responsabilidade em *cuidar de si* e do outro (prática social, ambiental, cuidado do planeta).

Segundo Paviani (2010) o *cuidado de si*, na recepção de Foucault, designa a atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo por meio da observação atenta ao que se passa no próprio pensamento, o que permite praticar ações exercidas para consigo visando modificar-se, transformar-se por meio da consciência de si.

Para Charlot (2008) o sujeito se constitui como singular ao receber a herança cultural das gerações anteriores. Essa herança é recebida e ampliada por meio da

Revista Gepesvida

educação, e se estabelece como um movimento contínuo. Nesse sentido, o processo de humanização, socialização e subjetivação é indissociável e só ocorre devido à educação.

Diante disso, entendemos que o *cuidado de si* está vinculado à dimensão ética intrapessoal e interpessoal, pois é, continuamente, ao longo da vida, “[...] um princípio geral e incondicionado [...]; uma regra coextensiva à vida [...], em que [...] é o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda a sua existência, deve cuidar de si e de si enquanto tal [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 222).

O *cuidar de si*, nessa perspectiva, está além de indicar as necessidades de cuidado com o corpo (alimentação, repouso, higiene, estética) amplia essa concepção à ideia de conversão, ou seja, de orientar a direção do sujeito, como forma de reflexão, sobre as suas práticas e sua existência, despertando para algumas questões inerentes ao processo de subjetivação: Qual o sentido da vida? Existo sem o outro (pessoas, animais, planeta)? Estou vivendo de uma maneira responsável? Tenho cuidado do meu crescimento pessoal e alheio? Em que sentido a educação me ajuda a me relacionar com a vida?

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

A responsabilidade pelo *cuidado de si* é individual, mas dela depende a conservação do outro. Ou seja, existem dois aspectos relativos ao *cuidado de si*, em termos de conservação de si para conservação do outro: i) a percepção do mundo externo, de que é preciso prevenir para evitar a própria destruição, e; ii) a partir dessa percepção externa se conduzir a uma percepção interna, de consciência de si mesmo, continuamente. (FOUCAULT, 2010). De outro modo, podemos considerar que não há como sobreviver e conviver sem que haja relações de cuidados encadeados “a reciprocidade de uma ação ética baseada num cuidado de si e num cuidado do outro, em que o jogo da construção da liberdade só pode ser jogado como um jogo coletivo, de mútuas interações e relações, em que as ações de uns implicam em ações de outros. (GALLO, 2006, p. 188).

Entendemos que essa concepção de reciprocidade pode também ser analisada pela noção de interdependência entre os seres humanos, uma vez que não nascemos sozinhos, isolados. Nossas ações não se refletem apenas em nós, mas ressoam no outro e

Revista Gepesvida

no ambiente. “A sociedade humana assemelha-se em tudo a um arco abobadado: as pedras que, sozinhas, cairiam, sustentam-se mutuamente, e assim conseguem manter-se firmes!” (SÊNECA, 2004, p. 519). Todavia, parece que a *relação com o saber* percorre certa tendência ao distanciamento, ao individualismo e à competitividade. Se tomarmos em nossa atuação docente, por exemplo, a finalidade restrita de cumprimento de conteúdo e prazos para atender às determinações mercadológicas e objetivos dos programas, conseguiremos estender o olhar às necessidades humanas mais latentes dos discentes? Será que deixamos espaço suficiente para a reflexão sobre a convivência, o sentido e importância da vida?

Essas concepções sobre *cuidado de si* vinculam-se às considerações de Charlot (2008) ao entender que o ser humano vai se modificando diante dos processos educacionais, e que estes não ocorrem somente na escola (embora não se deva descartar o papel desta como fundamental) para contribuir e estimular a atividade intelectual, aliada às experiências do cotidiano. Diante disso, a didática tem uma contribuição importante ao abrir possibilidades e questionar sobre a relação que o sujeito estabelece com o saber “na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros.” (CHARLOT, 2008).

Aspecto que também dialoga com Morin, uma vez que este considera as três naturezas humanas inseparáveis: homo sapiens, indivíduos e seres sociais e entende que na complexidade não há separação de pensamento, mas interdependência das relações em todos aspectos da vida humana.

Nessa mesma linha de raciocínio, Charlot (2008) considera que, antropologicamente, a construção do ser humano ocorre sob três formas: espécie humana, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular com história singular. Essas conexões corroboram para refletir que o sentido e finalidade da educação vão além de formação para o trabalho, mas permeiam a constituição do sujeito em sua subjetividade, demonstrando a necessidade de se repensarmos nosso papel na educação, enquanto responsáveis pela quebra de alguns paradigmas que podem nos aprisionar à ideia restrita de formação preparatória para atuar no mercado.

Em outras palavras, o ser humano necessita de preparo profissional, mas em primeiro lugar existe uma premissa de uma relação consigo mesmo (intermediada pelo

Revista Gepesvida

cuidado de si), com os outros, com o mundo, isto é uma *formação/educação de si* para a vida. Charlot (2008) traz essa reflexão ao citar que a didática começa se interessar pela *relação com o saber*: na relação com o mundo, na relação consigo mesmo, na relação com os outros, pois o aluno precisa ascender ao eu epistêmico, sem perder a experiência cotidiana, ou seja, aprender a vida, o significado, a especificidade e a finalidade da escola³. Nesse sentido, usaria da capacidade epistêmica (ou da Razão⁴, usada pelos filósofos), combinada ao eu empírico (ou eu da experiência), para constituir-se na relação com o saber.

Morin (2001, p. 48) faz menções semelhantes ao frisar a condição humana (animalidade e humanidade) na existência como um problema epistemológico: “é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular [...]”. Destaca, ainda, a necessidade de unir as contribuições das ciências humanas (filosofia, história, artes, literatura...) à educação do futuro para que não ocorra a desintegração do humano, interrogando sucessivamente sobre qual a nossa posição no mundo, sem esquecer a nossa condição de *homo complexus*. “Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano.” (2001, p.59). Por esse prisma, Morin defende que a educação deveria caracterizar o destino humano, enquanto espécie e história, integrado à complexidade terrena.

De acordo com Cenci e Dalbosco (2014) a *educação* tem que ser concebida como *formação* e para tal existe a necessidade do cultivo de si mesmo como forma de domínio de si, de tal modo que ética e educação não sejam dissociadas. Aprender a cuidar de si e, em conjunto, cuidar do todo e não apenas usar dos meios para atingir os fins, mas zelar pela vida. Por isso, a necessidade de haver um questionamento ético-existencial sobre o *cuidado de si* como fator anterior a um processo instrumental, focado apenas nos interesses mercadológicos.

³ Charlot (2008) aponta o sentido da educação e do eu epistêmico das crianças na escola, trouxemos essa compreensão deslocando-a ao ensino superior, tendo em vista que, mesmo adultos, estamos em processo contínuo de aprendizagem.

⁴ O sentido de Razão utilizado aqui é de capacidade de raciocínio crítico. Diferente daquele de “delírio lógico da racionalização, cego aos seres concretos e à complexidade do real”. (MORIN; KERN, 2005, p. 91), bem como daquele de sujeito que se constitui como ser pensante (CHARLOT, 2008).

Revista Gepesvida

Para Morin há uma crise de sentido predominante na vida contemporânea, seus pressupostos teóricos apontam que a crescente complexidade e incerteza dominam a vida contemporânea, originando uma crise de sentido, pois o avanço existencial e ético não acompanha o avanço científico e tecnológico. As escolas nesse aspecto encontram-se impotentes para exercer sua finalidade de educar e formar pessoas, disso decorre a necessidade de se pensar em um método, enquanto estratégia aberta e evolutiva, e que acontece no cotidiano em conjunto com a complexidade, por meio da união e não da desfragmentação. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003)

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2002 p. 14)

Diante desse desafio, as conexões entre o *cuidado de si*, a *complexidade* e as *relações com o saber* espargem reflexões sobre a dimensão ética presente na educação. Sublinhamos dois pontos. Primeiro, para Morin o principal objetivo da educação, na era planetária⁵, é educar para o despertar de uma sociedade-mundo. (MORIN; CIURANA; MOTTA 2003, p. 63). Face a esse objetivo o *cuidado de si* emerge como uma possibilidade de reconhecer a necessidade de conectar a dimensão pessoal dentro do contexto planetário, ou seja, a relação de alteridade entre seres e não apenas de sujeitos-objetos. Por essa ótica, o caminho de um processo educativo iniciaria pelo movimento contínuo de reflexão e interação, individualmente e no coletivo.

Segundo, no que se refere às relações com o saber, Charlot (2008) alerta para um problema enfrentado por professores e alunos sobre o desenvolvimento da atividade intelectual, diante da mobilização (ou não) do aluno. Ressalta que esse não é apenas um problema pedagógico, mas de valor pessoal e de dignidade para ambos. Para aprender é preciso atividade intelectual do aprendiz, mas este último tem que encontrar um sentido e gosto por aprender. Onde inicia esse movimento? O sair de um espaço para outro (o despertar) depende da mobilização de si e de ação docente, isto é, são entrelaçamentos que se complementam.

⁵ Era planetária pelo viés de Morin indica a ideia de *planetarização*, ou seja, concepção mais ampla que o conceito de globalização. No sentido de que o Planeta Terra é um lugar de totalidade complexa, física biológica e antropológica. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003)

Revista Gepesvida

Ainda nesse aspecto, Charlot (2008) instiga a olhar para a educação como um percurso que vai além do encontro entre docente e discente, mas se estabelece como processo antropológico, segundo o qual a solidariedade deveria dar lugar à supremacia da lógica da concorrência (enquanto domínio), seja por capital ou posição social. Mas nos questionamos novamente: é possível integrar uma educação que dê conta de aspectos constitutivos de formação humana, considerando a necessidade de *cuidado de si* tanto docente quanto discente, diante de um cenário que supervaloriza a tecnologia e o mercado?

4. HORIZONTES POSSÍVEIS NO CONTINUUM DESSAS REFLEXÕES

Esses apontamentos exploratórios não pretendem fechar o contexto a que nos deparamos nas relações cotidianas entre docentes e discentes, outras discussões são indispensáveis e necessárias para permitir constantes reflexões sobre as concepções da *educação*, a *relação com o saber* e o *cuidado de si*.

Retornando ao ponto de partida, destacamos a relevância dessas contribuições teóricas para uma análise inicial sobre a educação/formação contemporânea, problematizada na noção de *cuidado de si*, aproveitando esse espaço para tematizar essas discussões acerca da preocupação com as heranças deixadas pelo processo de formação, marcado com grande peso por uma abordagem epistemológica determinista, focada estritamente em atender ao mercado. O que pode auxiliar no desenvolvimento de uma proposta construída por meio do *cuidado de si* como um conjunto de reflexão e práticas que não se separam e fazem parte de um *continuum*, caracterizado em relação sólida, reflexiva e participativa entre professores e alunos.

Nesse sentido, reconhecemos que a *educação*, tanto para Morin como para Charlot, não é um conceito fechado, isolado e independente; está interligada à concepção de *formação humana*, embasada na condição humana (e de vida com um todo) e não apenas no tecnicismo. Leva em consideração a concepção de educação enquanto finalidade e meio para apropriação de si mesmo. Ideia que, inspirada pelas leituras de Foucault, se aproxima ao *cuidado de si* como um exercício de análise constante sobre a relações que estabelecemos conosco e com os discentes.

Revista Gepesvida

Apontamos, ainda, para outro fator importante abordado por Charlot (2008), de que a condição humana é diferente de natureza humana. Segundo o autor existe uma condição humana de incompletude, de possibilidades de *vir a ser*, de se construir (constituir) como sujeito, por meio do princípio da educabilidade. O fato da incompletude abre espaço para o direito antropológico à educação e, sob essa perspectiva, a singularidade humana dialoga com a cultura. Por isso, cada ser é único e social, vive uma condição humana que configura-o em desejo, e este (desejo) emana da necessidade de completude.

A educação é necessária por sermos inacabados, ou seja, nos constituímos na aprendizagem de gestos, ações, comportamentos, sentimentos, formas de nos relacionarmos com os outros, linguagem, conhecimentos que permitam nossa adaptação ao nosso meio de vida, às artes, aos saberes científicos. As formas de aprender são variadas e heterogêneas, aprendemos dentro e fora da escola. Buscamos acrescentar algo a mais, interno e externo a nós. (CHARLOT, 2008)

Essa necessidade de completude também pode estar relacionada às transformações constantes. Segundo Morin (2005a) a complexidade é um lembrete de que a realidade é mutante e de que o novo surge a todo instante. Nesse aspecto a condição humana precisa ser ensinada e ser o objeto essencial de todo ensino. “Conhecer o humano, é antes de mais nada, situá-lo no universo, e não separá-lo dele.” (MORIN, 2001, p. 47). O mesmo autor ressalta, como Charlot, a esfera individual e social do ser humano e o circuito indivíduo/sociedade/espécie interligado.

Este estudo, desprezioso de um ponto final, permitiu-nos vislumbrar outras possibilidades de interlocuções, conectar autores para novos horizontes reflexivos sobre temas emergentes que carecem de valorização, face a uma sociedade em vertiginosa mudança e as necessidades básicas relacionadas com nossos saberes, amorosidade e cuidado com as pessoas.

Pertencemos a um ciclo inacabado, sempre em processo e movimento contínuo, de idas e vindas. Talvez esse seja o maior estímulo para nós, docentes, compreender que não há um ponto final, mas reinícios. Que discentes são nossos aliados e estamos no mesmo processo ético de ensino e aprendizagem, carentes e transbordantes de cuidados. A ideia de atingir a um objetivo e chegar a um lugar de acomodação onde a perfeição da

Revista Gepesvida

educação existe é utopia. Por outro lado, o processo que se estabelece enquanto vivemos, pensamos, atuamos e nos mobilizamos, junto aos discentes, é esperança de manter viva a chama que nos move, inspira e nos faz permanecer na estrada.

Há vários caminhos, nenhuma placa indicativa, muitas incertezas, talvez um horizonte presente na dimensão ética que nos move, nos impulsiona e nos faz insistir na preocupação com o existir e com a existência. Somos sempre chamados ao cuidado, às relações e à educação.

REFERÊNCIAS

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C.A. Ética e educação. In: TORRES, J.C.B (Org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, nº 31, jan./abr. 2006, p. 07 - 18.

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

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

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981- 1982)**. Trad. de Salma Tannus Muchail e Márcio Alves da Fonseca. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2010.

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

GALLO, S. **Repensar a educação: Foucault, filosofia, sociedade e educação**. Marília: UNESP, 1997 1(1), 93-118

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro. In: W. O. Kohan, & J. Gondra. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GALLO, S. **Foucault: (Re)pensar a Educação**. In M. Rago, & A. Veiga-Neto (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Revista Gepesvida

GALLO, S. Entre Édipos e o anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista. In: M. Rago, & A. Veiga-Neto (Orgs.). **Para uma vida não-facista**. (pp. 363-376). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. (org.). *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

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

MORIN, E. CIURANA, E. R., MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, E., KERN, A. B. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

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

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

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, Jayme. Platão, a educação e o cuidado de si: a recepção de Foucault. **Hypnos**, São Paulo, n. 24, 1º sem. 2010, p. 37-51. Disponível em <http://www.hypnos.org.br/revista/index.php/hypnos/article/view/48>. Acesso em: 29 out. 2019.

PETRAGLIA, I. **Complexidade em tempos incertos**. *Notandum Libro 11*. CEMOrOC-Feusp/IJI - Universidade do Porto, 2008, p.17-24.

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

Data da submissão: 24-07-2019

Data da aceitação: 16-12-2019