

Práticas docentes e enfrentamentos: de um modelo de intervenção a um modelo de cuidado

Teaching practices and confrontations: from an intervention model to a care model

Márcio Luis Costa*

Anita Guazzelli Bernardes**

* Doutor em Filosofia pela Facultad de Filosofia y Letras da Universidad Nacional Autónoma de México. Professor e pesquisador do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Editor da Revista Psicologia e Saúde, UCDB. E-mail: marcius1962@gmail.com

** Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: anitabernardes@ig.com.br

Resumo

O texto reflete sobre o tema do cuidado nas práticas docentes, focando desafios que esse tipo de tema sugere ao cotidiano universitário. Cuidado e práticas docentes são considerados linhas passíveis de avizinharem-se em uma composição momentânea, cuja análise sugere possibilidade de reinvenção das práticas docentes a partir do cuidado e da alteridade. Isso implica demandas de uma estética da existência em que se tenha coragem de transformar-se lentamente e uma sensibilidade à provocação em relação ao fazer viver potências performáticas e ao denunciar/romper axiomas estáticos. Essa coragem traduz-se em ser capaz de viver a vida e experienciar a existência como espaço de manifestação intolerável da verdade, em que verdade desmascara a incapacidade da pretensão de fazer do outro o projeto que se tem para ele e desvela a sempre aberta possibilidade de viver outro projeto.

Palavras-chave

Práticas docentes. Cuidado. Alteridade.

Abstract

This paper think over the way care is addressed in teaching practices, by focusing on the challenges that this kind of theme may suggest to the university environment. Care and teaching practices are considered as lines that can become closer in a momentary composition, whose analysis suggests the possibility of reinvention of teaching practices considering care and otherness. This implies demands for aesthetics of existence in which one has both courage to slowly transform oneself and sensitivity to provocation to make performatic potencies live and denounce/disrupt static axioms. Such courage is translated into being able to live life and experience existence as a space of intolerable manifestation of truth, in which truth uncovers the incapacity of the pretention of making the other the project that one has for him/her and reveals the ever-open possibility of living other project.

Key words

Teaching practices. Care. Otherness.

Este texto originariamente teve a forma de conferência para docentes como dispositivo de formação sobre o trabalho acadêmico, para posteriormente tornar-se um exercício reflexivo de registro dessa experiência. O texto pretende desenvolver algumas breves reflexões sobre o tema do cuidado nas práticas docentes, focando, de modo especial, os desafios que esse tipo de tema sugere para o cotidiano universitário. Certamente que a legítima autoridade acadêmica sobre essa temática recai sobre aqueles que se especializaram na área da educação – seriam eles, naturalmente, os profissionais mais idôneos para desenvolver a tarefa proposta. Com isso, já se anuncia que o enfoque da discussão não estará ancorado na ciência da Educação.

O recorte funda-se numa versão negativa do princípio de autoridade, que se enuncia da seguinte forma: os autores não têm autoridade acadêmica para trabalhar esse tema da perspectiva da ciência da Educação. Entretanto, da Filosofia e da Psicologia, amparando-se no conceito deleuziano de intercessores (DELEUZE, 1992), é possível compor interrogações e outras linhas de reflexão que permitam ver e fazer ver (HEIDEGGER, 1989), outros elementos cujo papel seja de heterogeneidade na medida em que façam pensar outramente (DELEUZE, 2003).

É a partir do conceito de intercessor que cuidado e práticas docentes se tornam linhas passíveis de avizinham-se.

Por linhas de vizinhança, entende-se a composição momentânea de uma figura constituída por elementos heterogêneos, o que, no caso, seria a articulação do cuidado como operador conceitual para as práticas docentes.

Para realizar essa discussão, em um primeiro momento, realiza-se uma reflexão sobre condições básicas de uma prática docente. Essa reflexão encaminha para as codeterminações das práticas docentes na contemporaneidade. A partir disso, propõe-se um recuo às heranças constituídas na antiguidade clássica e na modernidade em relação a *universitas*, conhecimento, cuidado e alteridade. Essa digressão permite a composição de um plano de outras coordenadas para as práticas docentes mediante a intercessão do cuidado.

Intencionalidade, vontade e afetação

O que é uma prática docente? Não se pretende construir uma definição de prática docente, mas situá-la como fenômeno na respectiva fenomenalidade que a constitui como tal, isto é, situar isso que se manifesta como prática docente tal como se manifesta (HEIDEGGER, 1989), inferindo algumas de suas condições mais básicas de manifestação.

A prática docente, até agora, manifestou-se e manifesta-se sempre vinculada aos seres humanos e, de modo mais pontual, à esfera daquilo que chamamos

de ações humanas e conhecimentos. A prática docente estaria, então, vinculada a um suposto ente que tem a prerrogativa da ação do conhecimento. Mas o que é uma ação? Tal como está dada, a ação manifesta-se como lugar e movimento direcionado. O lugar remete à irremediável contextualização como uma constante nas produções humanas, e o movimento direcionado permite, ao menos formalmente, inferir também a intencionalidade e a vontade como condições de manifestação daquilo que se denomina de ação humana. Entretanto, existe uma característica da ação que é a sua condição de afetação, ou seja, uma ação é sempre o encontro traumático (LÉVINAS, 1974) entre heterogeneidades.

Até agora, foi possível vislumbrar o contexto, a intencionalidade, a vontade e a afetação traumática como elementos constitutivos da fenomenalidade desse fenômeno designado como prática docente. Esses elementos vinculam de forma indissociável a prática docente ao suposto ente humano da ação educativa – mas o que é possível dizer sobre esse suposto ente humano?

Esse suposto ente privilegiado está constituído por uma ontologia que permite compreender a razão pela qual não é possível haver engenho e construção humana sem contexto, isto é, sem um marcador espaço-temporal, ao menos no mundo ocidental, bem como sem vontade e afetação. O mundo da vida torna-se imamente à constituição desse suposto ente humano. Isso significa dizer que é a condição ontológica como força e como forma

que permite encontrar esse ente situado e determinado nas suas construções por coordenadas de espaço-tempo, volição e afetação. Será sempre de forma contextualizada que as forças intencionais, volitivas e afetativas realizarão sua performance em um movimento direcionado, em uma ação, inclusive daquela ação denominada de prática docente.

Por força e forma, entende-se uma condição da relação/ação. A força é a impulsão/provocação que, ao mesmo tempo, produz e modifica sua forma e dela recebe resistência e direção. A forma é resistência e simultaneamente plasticidade e simularo à mercê da força, como no exemplo de um rio que flui como uma força que é orientada e que ao mesmo tempo modifica e reconstrói o próprio leito.

Além disso, é necessário reconhecer que o ente humano também se manifesta como sociedade. Cada ente humano está ontologicamente constituído pelo modo de ser-com (HEIDEGGER, 1989), com outros entes humanos e não-humanos. Essa determinabilidade ontológica aponta para a inevitabilidade de um horizonte de alteridade intrínseco à estrutura ontológica desse ente privilegiado que cada um de nós é em cada caso (HEIDEGGER, 1989).

Uma ontologia de “ser com outros” (LÉVINAS, 1974) força uma espécie de articulação de qualquer movimento direcionado ou ação, produzido por forças intencionais, volitivas e afetativas, no seu respectivo contexto. Em sucintas palavras, a ação inclui entes humanos e não-humanos: ação com outros, sobre outros, para outros, diante de outros, etc.

É possível perceber que será sempre de forma contextualizada, implicando outros e com implicações para outros, que as forças intencionais e volitivas, na sua condição afetativa, de cada um de nós em cada caso, desempenharão os seus respectivos papéis na realização de um movimento direcionado, de uma ação, inclusive da ação chamada de prática docente.

Essa condição de prática docente afetativa assenta-se, então, sobre uma ontologia mínima, neste caso, constituída de contexto, intencionalidade, vontade e horizonte de alteridade. Cada um desses elementos constitutivos, além de estar implicado nas práticas docentes, a elas traz implicações. Quais são essas implicações?

Codeterminações: indiferença, individualização e mercantilização

A inevitável contextualização das práticas docentes obriga enfrentar um número considerável de codeterminações extrínsecas, das quais serão comentadas quatro: 1) o perfil de ingresso dos Acadêmicos: o ensino médio mudou-se para dentro da Universidade; 2) a cultura da indiferença em relação à disciplina do estudo: o desencanto com o conhecimento e com a reflexão; 3) as exigências de avaliação institucional e o recrudescimento do mercado da educação privada: as agências de avaliação e o próprio mercado introduziram exigências de qualidade, de eficiência e de eficácia empresarial na produção de resultados acadêmicos; 4) o aumento do estresse e o aparecimento da agressividade

e da violência no ambiente universitário: a exigência de produtividade docente e o aumento da intolerância aparecem como marcas constitutivas na prática docente. O pior da nossa sociedade começa a invadir o espaço da docência: mercantilização das relações, competitividade, insensibilidade, imediatismo, discriminação e exclusão.

Se isso foi o que fizeram conosco, então, o que podemos fazer com isso? Uma das linhas fugidias possíveis, pelo menos teoricamente, é a da intenção e da vontade. A intenção e a vontade podem compor um campo de ação nomeado por Deleuze e Guattari (2003) de literatura menor. Esta não é uma língua menor, mas aquilo “que uma minoria constrói numa língua maior”, ou seja, a constituição do que os autores chamam de “coeficiente de desterritorialização” (DELEUZE; GUATTARI (2003, p. 38). Esse coeficiente de desterritorialização, constitutivo de uma literatura menor, não significa um movimento desejante de retorno a um modelo de educação anterior ao que contemporaneamente se vive, e sim de condições revolucionárias menores de qualquer prática que intencione uma modificação do que se supõe ingenuamente como dado. Quem conheceu a educação universitária há 20 anos ou mais sabe que, ao longo desses anos, foram sendo construídas uma nova cultura e nela novas políticas e práticas educativas: “não por acaso, a forma-empresa é o denominador comum pelo qual a escola contemporânea começa a se assemelhar” (DUARTE, 2009, p. 47) a outras modalidades empresariais. Isso quer dizer que somos capazes de criar cultura, políticas e práticas. Não se trata de

postular um ingênuo retorno ao que era antes – isso é impossível. Trata-se de reconhecer que cultura e modelos educativos são construções humanas. Construções intencionais movidas por vontades pessoais e sociais e, portanto, passíveis de serem transformadas.

A intenção e a vontade de adequação ao mercado fez com que o âmbito da educação universitária, em todo o mundo ocidental, transitasse do regime da Paideia sacerdotal grega ao regime da gestão empresarial da prestação de serviço na formação profissional. A intenção e a vontade de adequar a conduta ao princípio moderno do respeito às liberdades individuais, depois de uma série de reforços e retroalimentações históricas, converteram-se no princípio das comodidades individuais e conduziram a um solipsismo monádico que faz, a todos, vítimas da pior de todas as pragas modernas: a indiferença e o recrudescimento da individualização.

A indiferença, se ainda não se impôs, está progressivamente se impondo como a medida mesma do humano (LÉVINAS, 1971). O humano, cuja medida é a indiferença, é uma recriação histórica que nós fizemos de nós mesmos com este grande poder de engenho do qual estamos dotados: o poder de sonhar, factibilizar e construir novos céus, novas terras e novos infernos (DANTE, 1998), contando com as forças intrínsecas, pessoais e sociais da intencionalidade e da vontade.

O tema da indiferença remete inevitavelmente à discussão daquilo que já foi anunciado como horizonte de uma alteridade que se apresenta como diferença a

partir de uma literatura menor. Alteridade como impressor político, estético e ético que cria uma tensão menor com a virtualidade de transformar, ainda que de forma invisível para a sociedade espetacular, o conjunto das relações humanas.

A ação humana, de uma ou de outra forma, implica e traz implicações para outros além daqueles diretamente envolvidos na ação (HABERMAS, 1992). Essas implicações podem ser de ordem intencional e não-intencional (HINKELAMMERT, 1990). São intencionais, na medida em que respondem à orientação dada à ação mesma, e não-intencionais, na medida em que é impossível antecipar e controlar os desdobramentos de uma ação para além de suas orientações intencionais.

A ação humana, no que respeita às suas implicações para outros, traz na sua estrutura uma incerteza ingênita em relação às suas consequências não-intencionais. Quando atuamos intencionalmente, realmente não sabemos o que estamos produzindo em termos de efeitos não-intencionais. De certa forma, este é o destino trágico de todas as produções humanas – estão condenadas a cair no fluxo da corrente social e cultural e a tornar-se independentes em relação à intenção e à vontade de seu criador, passando a operar de uma misteriosa forma supostamente autorregulada.

A prática docente, como uma modalidade da ação humana, em análise neste momento, vê-se inevitavelmente afetada por esta limitação fundamental, a saber: a falta de uma intencionalidade e vontade infinitas, operando à velocidade infinita,

fora do tempo e do espaço, e capaz de antever e antequerer com precisão assertiva todos os seus efeitos não-intencionais e não-desejados.

Não obstante o curto alcance da intencionalidade/vontade presentes na raiz mesma de nossas construções, é importante ressaltar que contamos com esses dois recursos para a sensibilidade em relação às intensidades que nos constituem de forma trágico-impressiva. Assim sendo, intencionalidade e vontade, tanto no pessoal quanto no social, necessitam, então, incorporar o horizonte de alteridade no momento de produzir movimentos docentes desterritorializados.

Universitas: axiomas, mercado e alteridade

Com isso, torna-se importante um exercício de reflexão sobre essas práticas. Quais são as intenções/volições das práticas docentes, tanto numa perspectiva pessoal quanto social ampliada?

Neste caso em análise, se considerarmos o fato de que a prática docente está vinculada ao âmbito da educação formal universitária e restrita a um determinado marco institucional, isso leva a indagar pela experiência da *universitas* e pelo marco institucional.

A Universidade é o ambiente propício para a construção e experimentação do conhecimento em diversas modalidades de expressões. A construção e experimentação do conhecimento engendram um tipo de experiência existencial do sentido da formação intelectual e profissional.

O marco institucional, por sua vez, apresenta-se como aquilo que define as expressões de conhecimento e prática que serão o diferencial no perfil de egresso daqueles que contratam um tempo e um espaço nesse processo institucional universitário.

É importante apontar a diferença entre a experiência da *universitas* e o marco institucional, na medida em que a primeira se ocupa de uma experiência de desterritorialização, podendo engendrar, então, literaturas menores a partir da provocação da alteridade, enquanto que o segundo constitui esse espaço universitário a partir de marcos mercadológicos, ou seja, exclui-se a dimensão da alteridade e privilegiam-se as demandas profissionais de mercado.

Por outro lado, em muitos casos, o marco institucional propõe-se também a oferecer espaços e tempos para o desenvolvimento de uma Paideia comunitária cujas ações e ambientações sustentam a esperança de atingir mais profundamente o ser humano nas suas esferas axiológicas e condutuais, pretendendo, com isso, que as práticas docentes também sejam práticas formativas solidárias.

Até aqui, foi possível delinear objetivos mínimos para as práticas docentes no interior de marcos institucionais mercadológicos e comunitários, bem como a experiência de *universitas*, a saber: por um lado, os aperfeiçoamentos teórico, prático e profissional, capazes de responder coerentemente às exigências do mercado de trabalho, e o aperfeiçoamento axiológico da conduta e da capacidade de solida-

riedade; por outro lado, a experiência da alteridade.

Neste ponto, já podemos introduzir o esperado tema do cuidado, já que até agora circulamos ao redor do tema das práticas docentes, matizando alguns de seus aspectos. O tema do cuidado chega até nós por duas vertentes, a saber: a vertente das tradições axiológicas confessionais e a vertente teórico-prática nascida na Grécia antiga. O tema do cuidado, tanto na forma do cuidado de si quanto na forma do cuidado do outro, procede de tradições ancestrais (FOUCAULT, 1987).

O livro dos mortos do Egito, que prescreve dar pão a quem tem fome, água a quem tem sede e barca ao naufrago, como também o Código de Hamurabi, promulgado para fazer justiça ao órfão e à viúva, confrontam-nos com um intrigante conjunto de prescrições orientadas ao cuidado do outro (DUSSEL, 2000). É necessário advertir que essas tradições distantes no tempo se fazem, em muita medida, presentes no mundo de hoje nos conteúdos confessionais das três grandes tradições religiosas monoteístas: Judaísmo, Islamismo e Cristianismo (DUSSEL, 2000). O cuidado, nesses tipos de experiência, conforma-se a partir de uma relação com o outro. A relação com o outro, nessas tradições ancestrais, constrói-se de forma triádica, isto é, cada um faz a experiência da aprendizagem de cuidar dos outros a partir da experiência de ser cuidado pelo grande outro transcendente. Nessas tradições, a relação de cuidado é sempre de cuidado do outro. Essa relação de cuidado pode assumir tanto uma dimensão

de comunidade quanto uma orientação da conduta. Na relação de cuidado do outro, acontece a emersão de cada um, na comunidade, como ser para o outro. Este ser para o outro, na concepção levinasiana, seria uma abertura para a alteridade (LÉVINAS, 1971).

Por outro lado, na Grécia antiga, tanto na Medicina quanto na Ginástica e na Ética, havia uma preocupação com o cuidado de si para servir melhor aos interesses comuns da Polis. O cuidado constitui um tipo de experiência que o sujeito faz de si mesmo, e é a partir da relação consigo mesmo que o sujeito se torna capaz de cuidar do outro. A diferença em relação ao tema do cuidado nas perspectivas religiosas anteriormente apontadas é a figura do outro transcendente e da experiência pedagógica de ser cuidado por ele. Na antiguidade clássica, o tema do cuidado não se constitui pelo outro transcendente, mas por um tipo de outro que emerge imanente à relação consigo mesmo. A dimensão comunitária constitui-se nessa experiência pela forma do cuidado do outro para a polis, enquanto que a condução da conduta se dá mediante os exercícios médicos, esportivos e éticos que os sujeitos estabelecem como modalidades de relação consigo mesmos. O efetivo cuidado do outro tem como condição um adequado cuidado de si. A alteridade, nessa modalidade de cuidado, é o princípio da possibilidade de alteração na relação consigo e com o outro (FOUCAULT, 1984, 1985, 1999).

A Paideia (JAEGER, 1995) é a arte grega da condução de processos humanos para preparar homens livres que constitui-

am e governavam a Polis. Esse processo de condução dava-se sob um regime que envolvia aspectos epistemológicos, tais como a ontologia, cosmologia, ética, política, etc., exercícios físicos e o desenvolvimento de uma sensibilidade estética em relação à arte, a literatura e ao teatro. Essa dietética formava integralmente o homem grego livre: ser político, ser ético e ser estético. Na lógica paidética, o cuidado é mediado pela figura do pedagogo, compreendido no seu sentido grego como aquele que conduz.

O mundo grego é o berço da ciência moderna. Foi ali que nasceram as primeiras intuições relevantes em relação à sistematização da construção do conhecimento, desenvolvendo-se, em grande medida, os aspectos lógicos e metodológicos presentes no processo de construção de conhecimento científico. Se o Oriente chegou até nós como tradição confessional, a Grécia chegou até nós como ciência.

A Paideia de uma *universitas* contemporânea vincula-se ao espírito dessa experiência grega e em alguns vincula-se também ao espírito das tradições religiosas, configurando um espaço disciplinado de construção de saberes e práticas marcadas pela tensão entre idealizações humanístico-axiológicas e demandas mercadológicas globais. A tensão entre idealizações humanístico-axiológicas, demandas mercadológicas globais e afetação traumática dos apelos da alteridade constitui a prática docente na atualidade.

Frente a essas três linhas constitutivas da tensão na prática docente, somam-se dois movimentos do pensamento moderno que organizam a ciência

de um modo mais específico no que diz respeito às disciplinas e à própria cultura ocidental de modo mais geral. Essas construções epistemológicas modernas terminam por constituir significativamente a *universitas* contemporânea, tanto na sua forma e conteúdo quanto na sua maior ou menor capacidade de satisfazer demandas provenientes das idealizações axiológicas, do mercado global e das impressões traumáticas da alteridade.

Pitágoras e Descartes: delimitação geométrica e formalismo lógico

De toda a riqueza proveniente da tradição intelectual grega, destaca-se a Escola Pitagórica por três razões, a saber: 1) solidificou-se como escola em sentido coletivo – muito embora leve o nome de Pitágoras, todos os integrantes da escola contribuíram para o seu êxito; 2) introduz a geometria no grande debate existente na época sobre as formas de abordar e explicar a realidade; 3) inventa uma tecnologia chamada ponto, sem o qual não estaríamos aqui hoje.

Dentro da cosmogonia pitagórica, o ponto ocupa o lugar de pedra fundamental. Dele dependem irremediavelmente, e em última instância, a construção e explicação do mundo, já que não há mundo sem sólidos, nem sólidos sem planos, nem planos sem linhas, nem linhas sem pontos. Da perspectiva cosmogônica pitagórica, o espaço é um vazio cheio de pontos. Os pontos abrem infinitas possibilidades de formação de infinitas linhas, infinitos planos, infinitos sólidos e infinitos mundos.

Sem o ponto, não é possível a linha, e, sem esta última, não é possível traçar perímetros e estabelecer coordenadas de dentro e fora, sendo, com isso, impossível um dos exercícios mais comuns no desenvolvimento da ciência, a saber: o exercício da delimitação, seja de área, de especialidade, de tema, de objeto, etc. Na cultura científica, o ponto também se converteu em ponto focal, onde o perímetro circular do próprio ponto, ampliado ou reduzido, cria o dentro e fora e, com isso, a consequente delimitação focal.

Também a organização didática da conceitualidade básica dos conteúdos de uma ciência usa a insuperável tecnologia do ponto. O ponto 1, o ponto 2 e o ponto 3. Nas avaliações, convencionou-se que cada questão vale 2 dois pontos, por exemplo, etc. Em todos esses casos, pontuar implica um duplo movimento – afirmar o dentro e afirmar o fora como não-dentro, isto é, negar o fora.

Seja na forma da delimitação geométrica do dentro ou fora, ou delimitação binária do 0 ou 1, se estabelece uma estrutura lógica de coerção na qual o dentro não pode ser o fora e o fora não pode ser o dentro, assim como o 0 não pode ser 1 e o 1 não pode ser 0; do contrário, de uma perspectiva formalmente lógica, o resultado estará necessariamente comprometido no que respeita à sua confiabilidade racional.

O ponto encerra possibilidades de desterritorialização das práticas docentes, uma vez que a língua menor ocupa sempre a dimensão do fora, e não do dentro. Isso significa que existe um processo permanente de exclusão daquilo que o

ponto demarca como fora. O ponto é um marcador de exclusão, e o que está sendo excluído é a alteridade. A alteridade é excluída porque não entra na composição dos arranjos da lógica formal (LÉVINAS, 1971). A pontuação focal, que também cria um dentro e um fora, estabelece objetivos a serem atingidos e mediações para alcançá-los (WEBBER, 1992); essas metas são quantitativamente avaliadas, isto é, medidas conforme uma escala numérica convencional. O escalonamento numérico estabelece uma correlação entre o conhecimento e o número que passa a designar a quantidade de conhecimento. Essa quantificação comporta um ponto de corte que é marcador de um juízo de suficiência e insuficiência em relação aos objetivos focais. Tal juízo quantitativo formal produz tensão em relação às idealizações humanístico-axiológicas de cuidado de si e do outro e em relação às demandas das impressões traumáticas da alteridade. A prática docente circula de forma tensa entre competências e habilidades a atingir e o encantamento ético, estético e político com o conhecimento.

Além da tradição pitagórica, o cartesianismo também se constituiu em condição da lógica moderna de estruturação formal da construção do conhecimento. O pensamento cartesiano cria uma linha divisória em termos de antes e depois no que diz respeito às condições e processos da construção do conhecimento. Essas novas condições lógico-formais foram construídas por um processo metódico de negação da experiência até encontrar a certeza apodítica de um ego que perma-

nece imune às tentativas de negá-lo, um resíduo que se constitui em novo ponto de partida para a construção de um conhecimento certo e seguro (DESCARTES, 1996). A certeza apodítica de um ego torna-se o ponto que estabelece o dentro e o fora. O fora se constituirá do que não pode ser expresso de uma forma clara e distinta, do que não pode ser demonstrado, daquilo que não possui a pontual e meridiana clareza de um gráfico e, portanto, não pode ser reconhecido como ciência certa e segura. Nesse processo de racionalização pela dúvida, a eguidade própria constitui-se pela negação metódica da alteridade.

As práticas docentes estão muito próximas dos processos, métodos e modelos de produção do conhecimento científico cartesiano. Em muitos casos, não é possível separar as práticas docentes das práticas experimentais da ciência moderna; muitas vezes elas acontecem concomitantemente, dentro das mesmas coordenadas de espaço-tempo. Não é absurdo considerar que o cartesianismo que preside as práticas modernas de produção do conhecimento científico, na forma de intervenção de alta precisão, esteja também presente e operante nas práticas docentes. A sistematização de um conteúdo programático, o planejamento de atividades docentes e o estabelecimento de *standards* quantitativos de avaliação de conhecimento incorporam uma série de elementos metodológicos herdados do cartesianismo.

A disciplina da produção do conhecimento científico confiável opera com exigências de alta precisão conceitual e metodológica, recorta seu objeto com

precisão cirúrgica, aborda a realidade e realiza uma intervenção para recortar seu objeto de estudo, uma intervenção e um recorte devidamente resguardados pela severa vigilância do método e pela precisão de corte das ferramentas de alta definição. Sabemos que alta definição significa absoluta precisão formal dos contornos, ou seja, daquele limiar infinitesimal que separa o dentro do fora. A experiência da alteridade, nesse modelo de racionalidade, acontece como redução do outro ao mesmo, em que a alteridade é posta como extensão temática do próprio ego. O ego constitui e determina, a partir de si mesmo, um horizonte de alteridade que não o afeta impressivamente, já que o ego está dispensado de fazer qualquer tipo de experiência além daquela de si mesmo.

É importante retomar, nessa linha de discussão, que na Grécia antiga os saberes eram construídos, por exemplo, na rua, por Sócrates (PLATÃO, 1960), com o dinamismo próprio de uma tradição oral sem escola e sem texto escrito, estabelecendo um tipo de experiência mais aberta, mais abrangente e com maior inserção no âmbito público da Polis. Já em Platão (1991), com a Academia, inicia-se um processo de seleção daqueles que dela participariam como interlocutores, tendo como critério a geometria, modalidade seletiva de construir o saber que passa a integrar a Paideia da Polis grega. O saber, que até então se encontrava numa esfera mais pública, passa a ser encontrado intramuros e nos textos, isto é, no espaço institucional dedicado ao herói *Akademos* (*Academos*), perdendo, com isso, a rua e a tradição oral. Aristóte-

les segue essa mesma tradição no Liceu, dedicado ao deus *Lykeios* (Apolo), espaço apolíneo privilegiado para o estudo dos filhos de famílias abastadas da Polis. Essa configuração tem como um exemplo típico *O banquete*, de Platão (1991), em que há a perda da alteridade e a instituição de uma diferença interna na interlocução na forma de diálogo entre os iguais.

Além dessa construção grega em relação ao espaço do saber, um processo de interiorização recrudescer no cristianismo e no cartesianismo, deslocando-se efetivamente da esfera pública como lugar da alteridade e da diferença para esferas privadas de recoleção no claustro e em si mesmo. Essa interiorização não diz respeito apenas aos claustros institucionais, mas também às pessoas, especialmente aquelas laureadas para ocupar as cátedras. Nestas, os livros passam a ser de domínio e acesso restritos, e o diálogo com o outro cede lugar a uma abordagem ritualista do texto e às práticas monológicas escolásticas. Essa tradição repete-se no modelo cartesiano, em que a dúvida metódica que desqualifica as impressões de alteridades é construída a partir de uma relação monológica com a literatura que engendra a figura do professor como catedrático/sacerdote.

Esse modelo de razão, decantado nas relações sociais, cria uma dissimetria vertical entre aqueles que operam conforme os cânones formais do racionalismo e se constituem como egos autônomos e aqueles que, a juízo dos primeiros, não conseguem fazê-lo. Essas relações dissimétricas criam um regime de menorização e obediência dos últimos àqueles que

autonomamente se julgam senhores de si e de outros. Isso recai na prática docente na forma de estratégias pedagógicas que visam ao aperfeiçoamento progressivo do outro menorizado (FOUCAULT, 2010). O aperfeiçoamento progressivo se constituirá como meta humanista e axiológica num primeiro momento, para posteriormente, na contemporaneidade, compor com as demandas de mercado. Essa subsunção da meta humanística axiológica ao mercado torna o aperfeiçoamento progressivo em qualificação de um perfil de competências e habilidades que respondam às demandas mercadológicas. A menorização, na lógica de mercado, diz respeito à incapacidade de o sujeito tornar-se empreendedor de si mesmo. O racionalismo formal, que em princípio estabelece o que é da ordem do conhecimento certo e seguro, ao decantar-se nos processos pedagógicos de cunho mercadológico, opera como ferramenta nos procedimentos de qualificação permanente de si mesmo. Nesse sentido, o aperfeiçoamento de si com o propósito de forjar um perfil empreendedor torna o conhecimento quantificável em termos de cálculo de utilidade mercadológica. O cálculo de utilidade menoriza o conhecimento, ou seja, este se torna uma variável de mercado, o que leva à perda do encantamento em relação ao conhecimento.

Seja pelas práticas docentes ou pelas práticas administrativas, o cartesianismo da ciência moderna certa e segura, indiscutivelmente necessário e indispensável para muitas tarefas, extrapolou a esfera da ciência e transformou-se em cultura, isto é, na medida mesma da relação entre

as pessoas. Frente a isso, retomam-se os sintomas acadêmicos descritos no início deste texto: precarização do perfil do discente e do docente; desencanto com o conhecimento; exigências de qualidade, de eficiência e de eficácia empresarial; agressividade e violência no ambiente universitário. Esses sintomas são cotejados com o cartesianismo, aqui tomado como linha constitutiva da cultura moderna ocidental, que se decanta e se converte em dispositivos que produzem modalidades de relações humanas e de mercado. O formalismo e a polidez são expressões elegantes desse cálculo de convivência social sem envolvimento e de baixo risco/custo, e a indiferença e a distância são suas formas patologizantes mais proeminentes. A solidão, a angústia, a agressividade e, recentemente, a violência são os frutos maduros desse desafortunado destino de uma humanidade em que os seres humanos se negam uns aos outros. Esses dispositivos engendram uma cultura de si não marcada pela relação com o outro, e sim com uma exaltação do indivíduo; nesse sentido, o cuidado de si e do outro, constitutivos da *universitas* como espaço humanístico-axiológico, empalidece e leva a uma perda da experiência coletiva e do encantamento em relação ao conhecimento, ou seja, se fortalecem a mercantilização das relações, a competitividade, a insensibilidade, o imediatismo, a discriminação e a exclusão, muitas vezes apresentadas por posturas recrudescidas por tendências fundamentalistas e moralistas modernas.

Claustro da vida privada e cálculo estratégico da vida pública

Chama a atenção o fato de que a ideia de um mal-estar na cultura moderna nunca foi completamente exorcizada. Desde a Viena de 1900, paira sobre nossas cabeças a pergunta que interroga pelo caráter patologizante da modernidade (FREUD, 1948). Em que consistiria essa suposta patologia? Quais seriam as possíveis transformações culturais quando as relações humanas são submetidas aos cânones da neutralidade, da isenção e da distância? A idolatria do claustro da vida privada e o cálculo estratégico da vida pública (WEBER, 1992) deixam aos seres humanos modernos duas alternativas: ou se negam mútua e desinteressadamente, ou estão em rota de colisão de interesses (HOBBS, 1979; LÉVINAS, 1971). É possível produzir saúde numa cultura como esta? Numa cultura em que os seres humanos se ignoram ou se eliminam, é fato a absoluta impossibilidade de uma ética do cuidado. Não há cuidado de si e, ainda menos, cuidado do outro. O que aparece como forma de redenção individual ao próprio recrudescimento do individualismo são formas cosméticas de alteridades em razão dessa imperiosa necessidade individual de redenção.

Não obstante a moda das práticas de exercícios físicos e espirituais exóticos, nos dois casos, mais que cuidado de si, deparamo-nos com uma cultura do cuidado estético como harmonia formal dos contornos: aqueles mesmos contornos que nos remetem a linhas e pontos do

cartesianismo. Um corpo perfeito tem medidas cartesianas. O mesmo sucede com as obras de caridade, no seu sentido mais lato de fazer algo por alguém, como aquele típico escoteirismo do imperativo kantiano, cujas boas ações obrigam as velhinhas, *a fortiori*, a atravessarem a rua. O cuidado cosmético do outro converte a ética em caricatura; a fim de contas, alguém que necessita usar outro para fazer a sua boa ação é uma cena típica de história em quadrinhos. A caridade moderna é a forma mais elegante e politicamente correta de se negar ao outro, receber como prêmio o reconhecimento social de filantropo e poder proclamar-se redimido. A caridade é o remendo dos indiferentes.

Esse mecanismo cosmético-filantropico engendra no cotidiano acadêmico uma demanda por práticas estéticas de animação/motivação acompanhadas de pirotecnia tecnológica em que o outro é o cliente a ser satisfeito nas suas demandas mais imediatas. Essa clientela, por um lado, refém do imediatismo de suas próprias demandas, por outro, marcada pelas condições de sua formação, termina minorizada como incapaz, isto é, como quem não tem as condições necessárias para enfrentar e dar conta dos processos inerentes às práticas docentes. Essa minorização reflete-se também na docência, gerando a compreensão de uma prática redentora ancorada num princípio voluntarista e filantropico de subsidiar, por doação, aquilo que falta em termos de condições para os processos de formação acadêmica (FOUCAULT, 2010).

Por outro lado, se a prática docente afeta-se pela alteridade na sua condição

de uma literatura menor, é possível pensar a vocação em um sentido libertador, não como uma grande libertação, mas como práticas de liberdade que têm como *conditio sine qua non* a ética enquanto aposta no potencial do outro. Isso significa uma relação primordialmente de cuidado de si e cuidado do outro, simultaneamente. Para tanto, cria-se a necessidade de nova política ontológica no campo da docência, tanto em relação ao ser docente quanto ao ser discente, operada com uma deontologia aberta como compromisso com a provocação/invenção de potencialidades.

Cuidado: vocação, alteridade e práticas de liberdade

Ao equalizar-se vocação com alteridade e práticas de liberdade, engendra-se outra ontologia da própria vocação. Isso significa não operar com outro repertório de significados para a vocação, na medida em que não se trata de uma reforma do conceito, mas da passagem da compreensão de que vocação seria um conceito *perennis* à compreensão de que vocação é uma prática de liberdade que se torna possível pela alteridade, que traz novas implicações estéticas e políticas no que tange à provocação/invenção de potencialidades. Isso é um modo de desterritorialização do conceito de vocação para a territorialização a partir de outras coordenadas – coordenadas estas não mais centradas no sacerdócio cartesiano de ordenação determinista do mundo, mas na conformação de enunciados performativos que se aproximem da produção de uma prática

docente como prática de cuidado, e não como práticas de uma geometria moderna da redenção.

Essas outras coordenadas que performam uma prática docente como cuidado levam à construção de um campo de experiência em que passividade/sensibilidade não é o mesmo que imobilidade, e sim uma consistência capaz de receber impressões, dentro do que já foi anteriormente indicado como condição para afetação; atividade como mobilização/ação em que consistência é a capacidade de produzir impressões (COSTA, 2009). Mediante interpelação e interrogação, a passividade e a atividade modificam-se ontologicamente no sentido antes descrito, ou seja, tanto interpelar quanto interrogar criam um plano de consistência para a passividade e para a atividade. Assim como se é convocado a impressionar-se, se é também convocado a responder a essas impressões; o contrário disso, ou seja, uma política pedagógica geométrica moderna, invalida os processos de interlocução/impressão/resposta na construção de saberes na *universitas*.

O Ocidente moderno parece que se converteu na terra do ocaso e do sol poente, na terra do declínio e do limiar da noite escura de um iluminismo atordoante que nos deixou cegos para nossa própria humanidade e para aquilo que nela há de melhor, de mais grave e insubstituível: o cuidado de uns pelos outros.

Se, por um lado, é necessário reconhecer que a humanidade obteve ganhos revolucionários com os resultados técnicos e tecnológicos obtidos da aplicação do

modelo racional de quadratura geométrico-epistemológico do cartesianismo, por outro, é igualmente necessário reconhecer que houve perdas graves. Sim, é verdade, ganham-se o sujeito, o objeto, o conhecimento e a tecnologia, mas perde-se a medida da nossa relação conosco e com os outros. Perde-se a relação política, estética e ética com alteridade; com isso, perde-se a referência à polis, à coisa pública, à comunidade, etc. Esse afastamento da alteridade e recrudescimento do individualismo distanciam o cuidado de outras dimensões da existência, como a educação. Tal arranjo contemporâneo cria uma ficção ontológica que gera a possibilidade da constituição do eu sem o outro. Imerso nesse distanciamento do outro, engendra-se um vazio ontológico em que o ser humano se debate num rizoma de ambiguidades sem fim. Além disso, é necessário advertir que não é possível recuperar perdas graves com remendos – nesse sentido, a humanidade não é convidada a reformar-se, mas a reinventar-se.

A convocação do cuidado para que a humanidade se reinvente é o que possibilita permanentemente redefinir ações éticas, políticas e estéticas. O cuidado de uns pelos outros, inclusive no campo da educação, é o que faz da humanidade um projeto viável e autossustentável do ponto de vista antropológico, ecológico e comunitário. O contrário disso, segundo o eminente filósofo Lévinas (1971), é a guerra de todos contra todos, guerra de lobos que anteriormente já havia sido anunciada por Hobbes (1979).

A reinvenção a partir do cuidado, por exemplo, no caso das práticas docentes, demanda uma estética da existência em que se tenha coragem de transformar-se lentamente, mediante uma existência movente e uma sensibilidade à provocação em relação ao fazer viver potências performáticas e ao denunciar/romper axiomas estáticos. Essa coragem em transformar-se lentamente implica ser capaz de viver a vida e existir a existência como espaço de uma manifestação intolerável da verdade, em que a verdade desmascara a incapacidade da pretensão de fazer do outro o projeto que se tem para ele e desvela a sempre aberta possibilidade de se viver outro projeto: nisso consiste a coragem da verdade (GROSS, 2004).

Questões que ainda pulsam

Se os seres humanos não cuidam dos seres humanos, quem cuidará? Se os seres humanos não aprendem a ser seres humanos com outros seres humanos, com quem aprenderão? Sem dúvida alguma, as práticas docentes não resolverão nenhuma dessas questões. Porém há algo que sim, talvez se possa tentar fazer, a saber: contrabalancear o cartesianismo científico-

pedagógico na relação entre docentes e acadêmicos, sem a ingênua pretensão messiânica de salvar heroicamente o mundo das forças malvadas da indiferença e também sem a pretensão de criar uma liga da justiça acadêmica, mas com a simplicidade de quem vive cada dia como um presente, tomar a iniciativa de construir novas modalidades estéticas, políticas e éticas mediante relações de cuidado.

Se é possível considerar que a instituição acadêmica não é mais que um conjunto articulado de dispositivos, é possível pensar em dispositivos institucionais que provoquem/afetem o cuidado nos diversos ambientes acadêmicos – mas com que propósito? Com um propósito simples: que aprendam a cuidar sendo cuidados. E que benefício isso geraria? Um benefício igualmente simples: amanhã serão eles que irão cuidar ou não de nós. E isso vai depender daquilo que aprendem ou não na convivência conosco. Aquilo que sai subliminarmente dos poros de uns entra pelos poros de outros e permanece para sempre. Não se saberia dizer se a primeira impressão é aquela que fica, mas se crê que as impressões tendem a permanecer mais tempo que as ideias.

Referências

- COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: subjetividade, intersubjetividade y ética*. Bogotá: Editorial Buenaventuriana, 2009.
- DANTE, Alighieri. *A divina comédia*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DESCARTES, Renatus. Meditationum de prima philosophia, in quibus dei existentia & animae a corpore distinctio, demonstrantur. In: *Oeuvres de Descartes VII*. Paris: Vrin. 1996.

DUARTE, André. Foucault e as novas figuras da biopolítica: o fascismo contemporâneo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUSSEL, Henrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *História da sexualidade III*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1987.

_____. *História da sexualidade I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Madrid: Editorail Biblioteca Nueva, 1948.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric et al. (Org.) *Foucault a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de acción comunicativa: Crítica de la razón funcional*. Madrid, Taurus: 1992. v. I e II.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo I*. Vozes: Petrópolis. 1989.

HINKELAMMERT, Franz. *Crítica a la Razón Utópica*. San José, Costa Rica: DEI, 1990.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LÉVINAS, Emmanuel. *Autrement Qu'êtré ou au-dela de l'essence*. Paris: Le Livre de Poche, 1974.

_____. *Totalité et infini*. Essai sur l'extériorité. Paris: Le Livre de Poche, 1971.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Atena, 1960.

_____. *O banquete*. Tradução de Maria Teresa Schiappa de Azevedo. Lisboa: Edições 70, 1991.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE. 1992.

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado para publicação em março de 2013