

O CUIDADO DE SI PARA UMA DOCÊNCIA AMOROSA

SELF-CARE FOR A LOVEFUL TEACHING

Silvani Alves dos Anjos*
Daniela Franco Carvalho**

RESUMO

Numa proposta de pesquisa narrativa autobiográfica, este estudo apresenta uma reflexão acerca de como o cuidado de si pode contribuir para uma docência amorosa. As inquietações do meu vivido possibilitaram-me um movimento pelo campo do cuidado de si e do amor na experiência comigo mesma e com meus alunos, dialogando com Foucault, bell hooks¹, Bauman e Boff. O Cuidado de si (epimelía heautoû) precisa ser entendido como um modo de vida que conduz à formação do sujeito por ele mesmo, conhecendo-se, cuidando-se e vendo o amor como um atributo de transformação da sociedade. A partir das narrativas de situações de sala de aula concluí que o sujeito, ao despertar-se para o cuidado de si, é movido a olhar para seu interior e conceber que está imerso nas relações que estabelece consigo mesmo e com os outros e, a partir daí, pode se modificar. Nesse pensar me vi ocupando uma posição significativa na vida do aluno, e a escola se tornando um espaço propício para, a partir do cuidado de si, construir e fortalecer os laços amorosos na docência.

Palavras-chave: Pesquisa narrativa. Autobiografia. Prática pedagógica.

ABSTRACT

In an autobiographical narrative research proposal, this study presents a reflection on how self-care can contribute to loving teaching. The concerns of my life have enabled me to move through the field of self-care and love in the experience of myself and my students, dialoguing with Foucault, bell hooks, Bauman and Boff. Self-care (epimelía heautoû) needs to be understood as a way of life that leads to the formation of the subject by him/herself, knowing oneself, taking care of oneself and seeing love as an attribute for transforming society. Based on the narratives of classroom situations, I concluded that when the subject awakens to self-care, he is moved to look inside himself and conceive that he is immersed in the relationships he establishes with himself and with others and, from there, he can change himself. In this thinking, I saw myself occupying a significant position in the student's life and the school becoming a favorable space for building and strengthening loving bonds in teaching, based on self-care.

Keywords: Narrative research. Autobiography. Teaching practice.

* Mestre em Educação, Secretaria Estadual de Minas Gerais (SEMG), Monte Carmelo, Minas Gerais, Brasil. E-mail: silvani.anjos@educacao.mg.gov.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2448-1803>

** Doutora em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: danielafranco@ufu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4476-7903>

¹ Grafamos bell hooks em minúsculo devido às solicitações da própria autora.



1 SOBRE MEU VIVIDO

Começo está escrita relatando minhas dificuldades em escrever, principalmente um texto que trata das minhas vivências e minhas marcas, destarte, o sujeito/pesquisador sou eu mesma, Silvani Alves dos Anjos, com 47 anos, professora de ciências no ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Contudo, acredito que esse exercício seja uma forma de buscar, em e através de mim, respostas para muitos questionamentos sobre a vida, a Educação, o autoconhecimento, a aprendizagem e a transformação em meio ao vivido e narrado.

Minha escrita discorre pelo campo da pesquisa narrativa, pois, ao revisitar minha história de vida em um retorno atento e cuidadoso, veio à memória muito do que vivi: alegrias, tristezas, dificuldade, vitórias, afetos, encontros, desencontros e aprendizados, viabilizando uma reflexão acerca de minha experiência de vida e sua relação com a docência. Nessa perspectiva, “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 18).

As experiências são as histórias vividas e compreendem um termo central para a pesquisa narrativa, que “é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência”, assim “Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 49-119). Para o pensador na área de Educação, John Dewey, citado por Clandinin e Connelly (2015),

[...] a experiência é pessoal e social, tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social (Clandinin; Connelly, 2015, p. 30).

A experiência se desenvolve a partir de outras experiências e essas experiências levam a outras experiências. Destarte, Dewey entende que um critério da experiência é a continuidade. Há sempre uma história envolvida, que está sempre mudando. “Aprendemos a nos mover para trás e para frente, entre o pessoal e o social, pensando sobre o passado, o presente e o futuro, e assim agir em todos os milieus sociais em expansão” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 31). Esse conjunto de termos (interação, situação e continuidade) forma um espaço tridimensional, e

partindo da noção de interação são definidas as quatro direções de qualquer investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva.

No cenário educacional, percebemos que a pesquisa narrativa é uma oportunidade de reflexão, visto que a vida é feita de fragmentos narrativos e, nestes, a Educação se faz presente. “As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). Nesse pensar há uma correspondência entre Educação, experiência e vida.

Compreendemos a Educação pensando na vida, que pode ser estudada e configurada nos textos de pesquisa, possibilitando o ensino e a aprendizagem, pois “educadores estão interessados na aprendizagem e no ensino e no como esse processo ocorre; eles estão interessados em saber lidar com as vidas diferentes, os valores diferentes, as atitudes diferentes, as crenças” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27). A pesquisa narrativa compõe com a vida das pessoas, como elas são vividas e o que elas trazem em si, fatos que merecem ser observados, pensados e narrados, considerando que ensino e aprendizagem acontecem em todo tempo e lugar.

O pesquisador, tendo como objeto de pesquisa a narrativa de sua própria experiência de vida, depara-se com as tensões da fronteira formalista. “Os formalistas começam a pesquisa pela teoria, enquanto os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência assim expressa em histórias vividas e contadas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 73). Dessa forma “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 75-76). Nesse viés a construção do texto de pesquisa centraliza pessoas, lugares e coisas, que estão em constante processo de transformação.

No espaço tridimensional os pesquisadores narrativos confrontam com seu passado, presente e futuro, criando novos e possíveis itinerários para o porvir. “Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 98). E esse movimento pode suscitar mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

Enquanto trabalhamos no espaço tridimensional da pesquisa narrativa, aprendemos a olhar para nós mesmos como sempre no entremeio – localizado em algum lugar ao longo das



dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. Mas nos encontramos no entremeio também em outro sentido, isto é, encontramos-nos no meio de um conjunto de histórias - as nossas e as de outras pessoas (Clandinin; Connelly, 2015, p. 99).

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem e são permeáveis interativamente, pois “as vidas - pessoais, privadas e profissionais - dos pesquisadores têm fluxos através dos limites de um local de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 159).

A dinâmica deste texto foi inspirada na escrita autobiográfica na qual pesquisado e pesquisador se unem em um só, razão pela qual, dada a particularidade de seu modo de produção, revela uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante, uma viagem, um episódio em sala de aula. Uma escrita de um eu em processo de descobertas e reconstrução. “Pesquisadores narrativos são sempre fortemente autobiográficos. Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 165). Discorrendo sobre a narrativa autobiográfica/experiência de vida é importante destacar o sentido da pesquisa-formação.

A noção de pesquisa-formação, como modo de viver, pesquisar, narrar e formar que emerge na interface entre as pesquisas narrativas (auto)biográficas em educação, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares e as concepções-ações de formação humana que se fazem. [...] Construindo caminhos nos aventuramos vivendo, pesquisando, narrando, formando e sendo formados (Bragança; Prado; Araújo, 2021, p. 2).

A pesquisa-formação permite-nos um deslocamento cuja centralidade está na experiência vivida, que, no exercício da narrativa, é compartilhada com outros, e que “vai se transformando em um permanente vir a ser, assumindo o risco de trans-form-ação, juntamente com os conhecimentos e os movimentos da pesquisa” (Bragança; Prado; Araújo, 2021, p. 6-7).

A autobiografia é uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito, compondo assim uma variedade de “textos de campo” com possibilidades autobiográficas que podem ser usadas de diversas formas. “Existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita autobiográfica utilizada como textos de pesquisa” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 114).

Há várias inquietações durante o processo de escrita e também na transcrição dos “textos de campo” para os textos de pesquisa, mas o ponto de partida é atentar para as vidas

enquanto vividas de forma narrativa no espaço tridimensional - interação, situação e continuidade - entendendo e percebendo a ligação da pesquisa narrativa como um processo de aprendizagem.

É nesse contexto de aprendizagem, que vejo a possibilidade de repensar a docência e questionar o que, em mim, me impulsiona a continuar adotando uma prática docente amorosa, a não desistir de quem sou e do que me move na vida. Nunca pensei que poderia me tornar uma pesquisadora, tendo como ponto de partida minha conduta amorosa na vida, pela qual se movimenta também o meu ser professora.

Sei que pode parecer demasiada ousadia uma abordagem amorosa, mas acredito ser, na atualidade, um grande desafio do ofício de ensinar, diante de tantas adversidades vivenciadas em sala de aula, a construção de relações a partir do cuidado de si e do amor. Procuro entender, por meio das minhas vivências, que só é possível uma conduta amorosa com os outros sendo amorosa consigo mesma e, para isso, é preciso que o cuidado esteja voltado primeiro para si e depois para o próximo.

Ao olhar para a docência, vislumbro uma professora que se preocupa em cuidar de si para ter condições de cuidar dos outros, dos alunos, e instruí-los a cuidarem de si mesmos. Essa consciência emergiu a partir de ponderações acerca das práticas pedagógicas que adotei e vivenciei, das relações construídas ao longo da vida e, principalmente das leituras e diálogos realizados no curso de mestrado acadêmico. Nessa vereda, minhas reflexões giram em torno de uma narrativa inquieta do meu vivido, em que questiono se o cuidado de si contribui para uma docência amorosa.

2 NARRAR E CONSTRUIR-SE NA PESQUISA

Atualmente, trabalho em uma escola pequena onde há apenas o Ensino Fundamental e, nela, os anos finais, nos quais atuo. Frequentemente os alunos têm atitudes de desrespeito, usam palavras ofensivas uns com os outros e com os professores; colocam apelidos; praticam bullying e, muitas vezes, usam a agressão verbal e física para tentar resolver conflitos. Tenho que estar plenamente atenta o tempo todo, o que me deixa esgotada, física e mentalmente. Há pouco interesse pelos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas escolares, e até por outros assuntos que, muitas vezes, pensamos ser atraentes para eles. Frente a tantas



fragilidades dos alunos, busco como alternativa uma acolhida amorosa, um diálogo no qual reforço o quanto eles são especiais e amados por mim, planejo as aulas para que sejam prazerosas e interativas. Utilizo atividades em grupo, dinâmicas, música e jogos no intuito de criar e fortalecer vínculos afetivos entre eles e também comigo.

Ao conhecer os membros das famílias nas reuniões pedagógicas, ou quando solicitamos a presença destes para conversar sobre algumas situações específicas, noto em alguns casos uma cultura do desamor. Esse sentimento pode ser comunicado por meio das atitudes, do olhar e da escuta. “A verdade é que em nossa cultura, há muitas pessoas que não sabem o que é o amor” (hooks, 2021, p. 53).

Para efeito de exemplificação desse contexto complexo, durante uma aula dois alunos trocaram indelicadezas desde o momento que entrei na sala. Tinha preparado um jogo para abordar um conteúdo, porque só assim consigo a atenção deles. Nessa ocasião não consegui devido ao fato de ter que lhes chamar a atenção, e inúmeras interrupções para conversar e entender o que estava havendo entre os dois estudantes. Repentinamente, um deles levantou-se e foi em direção ao outro, já utilizando golpes como socos e chutes. Meu ímpeto foi separá-los, porém não consegui sozinha. Outros alunos me ajudaram e contive a situação. Era o último horário do dia, então fiquei com os dois estudantes após o sinal para uma breve conversa. Ouvi cada um e, após um longo diálogo, os dois se desculparam, e se comprometeram a não mais agir daquela forma. Os liberei e, na saída da escola, a mãe de um deles estava no portão conversando com a vice-diretora, que me abordou dizendo que era a mãe de Pedro². Ao contar o que houve, ela me disse, na presença do filho, que se aquela atitude se repetisse eu poderia chamar a polícia e, durante a minha fala, reforçou que essa era a única maneira de corrigi-lo, porque ele não a respeitava. Fiquei praticamente sem ação diante da fala da genitora perante o filho de doze anos de idade, pois deparei-me com uma mãe impotente, fragilizada e que aparentemente não dispunha de argumentos e atitudes para que o filho pudesse mudar sua conduta. O que dizer nessa situação? Fui empática e pontuei sua responsabilidade em continuar tentando, a não desistir do filho e que eu faria o mesmo na escola. Sugeri a soma de nossos esforços em uma causa comum. No outro dia, chamei cada aluno individualmente para ouvir, conversar e entendê-los melhor, a fim de poder, de alguma forma, ajudá-los. Os efeitos positivos

² Adoto nomes fictícios dos estudantes, preservando a relação de gênero, para preservar a identidade deles.

dessas conversas duram poucos dias, tendo que repeti-las periodicamente. Entendi com bell hooks que “mudanças profundas na forma como pensamos e agimos precisam acontecer se quisermos criar uma cultura baseada no amor” (hooks, 2021, p. 39).

Nesse cenário, uma conduta amorosa se torna cada vez mais necessária. Quando amamos, ficamos abertos ao outro, e as relações conflituosas nos ajudam a enxergar o que precisa ser mudado. Tornamo-nos pessoas amorosas no momento em que nossas relações são guiadas pelo amor, porque damos o que recebemos. “No entanto, o amor não estará presente se os adultos que se tornaram pais não souberem amar” (hooks, 2021, p. 61).

Se em casa o amor é pouco vivenciado, a escola passa a ser, a meu ver, um espaço de oportunidades para experimentá-lo. O professor e a equipe escolar podem oportunizar esses momentos, visto que “quando trabalhamos com amor, criamos um ambiente de trabalho amoroso” (hooks, 2021, p. 102). Para essa autora:

Trazer amor para o ambiente de trabalho pode criar a transformação necessária para que qualquer trabalho que façamos, não importa quão subalterno, se torne um âmbito em que os trabalhadores possam expressar seu melhor. Quando trabalhamos com amor, renovamos nosso espírito; essa renovação é um ato de amor-próprio que alimenta nosso crescimento. Não é o que você faz, mas como faz (hooks, 2021, p. 104-105).

Como uma criança, um adolescente terá uma atitude amorosa se ele pouco ou talvez não conheça o amor, e se, muitas vezes, o que ele vive é o oposto? Quando chamamos um aluno que demonstra dificuldades de relacionamento com os colegas e professores, devido à sua falta de respeito, para conversar em particular, ele, sentindo confiança no professor ou em outro adulto da escola, relata os fatos ocorridos em seu lar. Com essa atitude muitas vezes identificamos o que o aluno vivencia em casa que contribui para tais atitudes na escola.

A grande maioria de nós vem de famílias disfuncionais nas quais fomos ensinados que não éramos bons, fomos constrangidos, abusados verbal e/ou fisicamente e negligenciados emocionalmente, mesmo quando nos ensinavam a acreditar que éramos amados. Para a maioria das pessoas, é simplesmente ameaçador demais aceitar uma definição de amor que não nos permitiria mais identificar o amor em nossas famílias (hooks, 2021, p. 48).

Numa tentativa de compreender melhor os alunos e auxiliá-los, meus colegas professores, equipe pedagógica e eu tivemos a ideia de realizar uma reunião com os pais e os



discentes de uma turma na qual todos os professores estavam com dificuldades de trabalhar, devido ao comportamento grosseiro e abusivo dos alunos.

Combinamos que não seria pontuado nada de negativo, que o foco seria falar das qualidades e que, ao final da reunião, faríamos uma confraternização. Assim fizemos. Marcamos o dia, mandamos o convite aos responsáveis, reforçando que seriam pais e filhos juntos e que o assunto não estava relacionado a notas.

No dia do encontro com referida turma, composta por trinta e dois alunos, apenas oito mães e um pai compareceram com seus filhos. A sala estava organizada com as cadeiras em círculo, a supervisora conduziu a reunião, iniciando com uma mensagem e, em seguida, explicou como seria a dinâmica do encontro. Foi solicitado a cada pai, ou mãe, para enumerar as qualidades mais marcantes do filho, como eles os viam. Como os pais estavam muito tímidos, prontifiquei-me a iniciar a dinâmica. Percebi que eles ficaram aliviados! Sorrisos surgiram nesse momento. Então, escolhi um dos alunos, sobre o qual elencaria uma qualidade, mas antes que o fizesse, pedi a outro aluno para me ajudar. Comecei comentando algumas situações que tivemos em sala de aula e logo os próprios coleguinhas de turma as pontuaram. Para estimular ainda mais os pais, para cada aluno ali presente, destaquei o que mais me encantava em cada um. Em seguida uma mãe começou, e mesmo diante do que havíamos feito, concentrou-se nos defeitos. A supervisora a interrompeu insistindo para que apresentassem apenas as qualidades. Continuamos, e no decorrer deu certo. Durante a reunião uma mãe disse que o filho é tão custoso que ela o acorda de manhã dando tapas em seu rosto, joga água para ele acordar e ir para a escola. Uma colega professora aconselhou a fazer diferente, por que não o acordar com beijos? A mãe ficou envergonhada, sorriu e disse que faria o teste no dia seguinte. Nosso diálogo com os responsáveis foi baseado na conduta amorosa.

Quando vemos o amor como uma combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade, podemos trabalhar para desenvolver essas qualidades ou, se elas já forem parte de quem somos, podemos aprender a estendê-las a nós mesmos (hooks, 2021, p. 94).

Finalizamos esse momento com as famílias apresentando um vídeo que trazia a mensagem “O nó no lençol”³ para mostrar aos pais o quanto sua presença e demonstração de

³ Sinopse: Em uma reunião de escola um pai contou que ficava angustiado por praticamente só conviver com o filho nos fins de semana. Disse que, na tentativa de se redimir com o filho, beijava-o todas as noites, quando chegava em

amor são importantes na vida dos filhos. Um beijo, um abraço cheio de carinho tem poder curativo. Acredito que “apesar da pressão massacrante para nos conformarmos à cultura do desamor, nós ainda buscamos conhecer o amor” (hooks, 2021, p. 115). Em minha concepção, o professor rejeita essa cultura do desamor quando ele é humano, empático, quando trabalha de uma forma que o aluno se sinta importante, valorizando sua aprendizagem e orientando-o em sua percepção de si mesmo. Tais posturas requerem uma ética amorosa na vida, contribuindo para as mudanças necessárias na sociedade. Nesse sentido, hooks (2021) pensa junto com Fromm acerca das possíveis transformações que precisam acontecer. A sociedade deve ser organizada de modo tal que a natureza social e amorosa do homem não se separe de sua existência social, mas se unifique a ela. Se é verdade, como venho tentando mostrar, que o amor é a única resposta sadia e satisfatória ao problema da existência humana, então qualquer sociedade que exclua relativamente o desenvolvimento do amor deve, no fim das contas, perecer vitimada por sua própria contradição com as necessidades básicas da natureza humana. Na verdade, falar de amor não é “pregar”, pela simples razão de que significa falar da última e real necessidade de todo ser humano. “[...] Ter fé na possibilidade do amor como fenômeno social, e não apenas excepcional-individual, é uma fé racional baseada no conhecimento da própria natureza do homem” (hooks, 2021, p. 128).

Nesse sentido, o amor precisa ser visto como um atributo de transformação da sociedade, fazendo-se presente em todas as esferas da vida humana, seja na política, seja na religião, no ambiente doméstico e de trabalho, de modo que possamos viver tendo como base uma ética amorosa. Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor — “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” — em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender. Entender o conhecimento como um elemento essencial do amor é vital (hooks, 2021, p. 130).

casa. Contou que, a cada beijo, ele dava um pequeno nó no lençol, para que seu filho soubesse que ele estivera ali. Quando acordava, o menino sabia que seu pai o amava e lá estivera. E era o nó o meio de se ligarem um ao outro. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/o-no-uma-historia-de-gente-miuda/>. Acesso em: 04 de março de 2024.



Partindo da premissa de que o cuidado é uma dimensão do amor, segundo Boff (2014), o cuidado é mais que um ato, é uma atitude. Significa uma ocupação, preocupação e uma responsabilização decorrente de um envolvimento afetivo com o outro.

O cuidado se encontra na raiz primeira do ser humano, antes que ele faça qualquer coisa. E, se fizer, ela sempre vem acompanhada de cuidado e imbuída de cuidado. Significa reconhecer o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre presente e irredutível à outra realidade anterior. É uma dimensão fontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada (BOFF, 2014, p. 38).

Em relação ao cuidado, Boff (2000) acrescenta:

Cuidar significa envolver-se com as pessoas e as coisas, dar-lhes atenção, colocar-se junto delas, senti-las dentro do coração, entrar em comunhão com elas, valorizá-las e compreendê-las em sua interioridade. Tudo de que cuidamos também amamos. E tudo que amamos também cuidamos. Pelo fato de nos ligarmos afetivamente com as pessoas e as coisas nos preocupamos com elas e sentimos responsabilidade por elas (BOFF, 2000, p. 41).

Diante de uma cultura consumista e individualista presente na sociedade atual, em que nossos esforços estão centrados na busca por satisfação imediata, empreender as ações de cuidado requer empenho e dedicação no resgate de um modo de viver que valoriza a vida e o cuidar. É no relacionar que estreitamos os vínculos amorosos. O cuidado nos move para o bem viver consigo, com os outros e com tudo que existe. É a partir do cuidado que nos tornamos humanos.

Para Foucault (2006), o cuidado é substituído pelo cuidado de si. Em seu livro “A Hermenêutica do Sujeito”, o autor relata, em um dos seus cursos no Collège de France, em 1982, a concepção do “cuidado de si mesmo”, a qual, para os gregos, era a *epiméleia heautoû* e, para os latinos, a *cura suie*, bem como as relações entre dois elementos, ou seja, o “sujeito” e a “verdade”.

Foucault retorna à filosofia grega, helenística, romana, e à espiritualidade cristã, desde o século V a.C. até os séculos IV e V d.C., para explicar a dimensão histórica do “cuidado de si” e sua importância no processo de formação de uma subjetividade livre.

Enquanto tudo nos indica que na história da filosofia - mais amplamente ainda, na história do pensamento ocidental - o *gnôthi seautón* é, sem dúvida, a fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade, por que escolher esta

noção aparentemente um tanto marginal que, certamente percorre o pensamento grego, mas à qual parece não ter sido atribuído qualquer status particular, a de cuidado de si mesmo, de *epiméleia heautoû*? Gostaria, pois, durante esta primeira hora, de deter-me um pouco na questão das relações entre a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) e o *gnôthi seautón* (o “conhece-te a ti mesmo”) (Foucault, 2006, p. 6).

O *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) era um dos preceitos délficos escrito em pedras e endereçado aos que vinham consultar os deuses e fazer seus pedidos. O “conhece-te a ti mesmo” estava ligado ao cuidar de si, pois o objetivo de buscar o oráculo era para descobrir uma forma de cuidar de si, o que demanda um conhecimento de si para fazer as perguntas certas. Segundo a interpretação de Roscher (1901), citado por Foucault (2006), isso significa que:

[...] no momento em que vens colocar questões ao oráculo, examina bem em ti mesmo as questões que tens a colocar, que queres colocar; e, posto que deves reduzir ao máximo o número delas e não as colocar em demasia, cuida de ver em ti mesmo o que tens precisão de saber (Roscher, 1901 apud Foucault, 2006, p. 6).

Destarte, o “conhece-te a ti mesmo” muitas vezes aparece subordinado ao princípio do “cuidado de si mesmo” (*epiméleia heautoû*) e, como uma aplicação concreta da regra geral, “é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo”. Nesse âmbito, como que no limite deste cuidado, é que aparece, e se formula, a regra “conhece-te a ti mesmo” (Foucault, 2006, p. 7). Evidenciando essa relação entre o “cuidado de si” e o “conhece-te a ti mesmo”, temos que:

O cuidado de si constituiu, no mundo greco-romano, o modo pelo qual a liberdade individual – ou a iberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética. [...] para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seautón* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo. [...] Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é o lado socrático-platônico, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições (Foucault, 2004, p. 267-269).

Para Foucault (2006, p. 177), o sujeito desempenha o cuidado de si da seguinte maneira: “Tomando-se como objeto de seu cuidado, há que interrogar-se sobre o que ele é, sobre o que ele é e o que são as coisas que não são ele. Há que interrogar-se, enfim, sobre o que convém



fazer ou não fazer”. No cuidado de si, o sujeito se volta às relações em que está inserido com a atenção redobrada para si mesmo.

Na antiguidade, o acesso à verdade ocorria por meio de vários exercícios considerados práticas do cuidado de si (espirituais), que proporcionam uma transformação do próprio ser sujeito, transfigurando-o. Para transformar-se era necessário um trabalho sobre si, um cuidado do corpo e também da “alma- sujeito”, ter cuidado com a vida que se vive.

Assim, o *epimeléia heautoû* constitui o que chamamos de espiritualidade, na qual o aperfeiçoamento da alma modifica o ser do sujeito e o torna um outro de si, sendo movido a olhar para si e se ver em um movimento constante nas relações consigo mesmo e com os outros, para, assim, se modificar, se reconstruir.

O sujeito oriundo do cuidado de si apresenta-se como ético, e seu agir é coerente com o discurso proferido. Podemos concatenar a prática da ética ao conceito de parrhesía, sendo que “Etimologicamente, parrhesía é o fato de tudo dizer (franqueza, abertura de coração, abertura de palavra, abertura de linguagem, liberdade de palavra). Os latinos traduzem geralmente parrhesía por libertas” (Foucault, 2006, p. 440).

É preciso coragem para usar a franqueza com o outro e, principalmente, consigo mesmo. É uma decisão, uma escolha. Ao incitar os atenienses a cuidarem de si, Sócrates exerceu a parrhesía, na qual é essencial a presença do outro. O que a caracteriza é:

[...] que ela é essencialmente definida não tanto pelo próprio conteúdo - o conteúdo é evidente e está dado, é a verdade -; mas o que irá defini-la como uma prática específica, como uma prática particular do discurso verdadeiro? Pois bem, são as regras de prudência, as regras de habilidade, as condições que fazem com que se deva dizer a verdade em tal momento, sob tal forma, em tais condições, a tal indivíduo, na medida e somente na medida em que ele for capaz de recebê-la, de recebê-la da melhor forma no momento em que estiver (Foucault, 2006, p. 463-464).

Tanto “o cuidado de si”, quanto “o conhecer-te a ti mesmo” e a “parrhesía” são modos de existência de subjetividade livre que nos levam a assumir quem somos e quem nos tornamos. Não é possível esse cuidado de si sem a presença do outro e, por isso, Foucault traz o diálogo Socrático com Alcibíades, no qual há a presença de um mestre do cuidado.

Creio que temos aí (aquilo que, parece-me, devemos reter) o que define a posição do mestre na *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si

sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo (Foucault, 2006, p. 73).

Nesse pensar, o professor ocupa uma posição significativa na vida do aluno, e a escola pode se tornar um espaço de compreensão e de construção de um sujeito livre. A partir do cuidado de si, ter acesso a si, pensar criticamente por/sobre si, identificar-se responsável pelo cuidado de si mesmo, responsável pelo tornar-se sujeito de si mesmo. O mestre é aquele que “no amor que tem pelo seu discípulo, encontra possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (Foucault, 2006, p. 73).

3 ENTRELAÇANDO O CUIDADO DE SI E O AMOR

Há alguns anos, na medida do possível, planejo minhas aulas dando mais autonomia aos alunos. Nada é imposto. Pergunto se tem alguém que possa me ajudar e, no mesmo instante, já vejo muitas mãos levantadas. Alguns esticam tanto o braço, que me fazem rir. Assim, dou tarefas que vão ao encontro das habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas. Valorizo a criatividade e a criticidade. Aos poucos, praticamente todos querem participar.

Tratarei aqui de uma turma do 7º ano, destacando, em especial, o aluno o qual chamarei de Marcos. Ele era muito mimado, preguiçoso, reclamava de tudo, era respondão e mal-educado comigo, além de perturbar a aula, chamando a atenção dos colegas para outros assuntos. Ele não desenvolvia praticamente nenhuma das atividades propostas e estava repetindo a série.

As aulas, muitas vezes, ocorriam em meio ao caos, porque Marcos fazia de tudo para que eu perdesse o equilíbrio, a paciência. Inúmeras vezes me senti impotente, sem forças e, confesso, pensei em sair da sala e não voltar mais. Como não tenho o hábito de desistir diante das dificuldades, refazia-me por meio das minhas orações, meditações e, dessa maneira, mantive minha postura amorosa. Tinha dias que, ao pensar em ir para essa sala, desejava não encontrar Marcos, torcia para que ele faltasse à aula.

No primeiro bimestre, Marcos não realizou nenhuma das atividades propostas, ficando com desempenho insatisfatório. Sua mãe foi à escola, conversamos, e logo percebi que o aluno tinha total poder sobre ela. Foi uma conversa difícil, mas deixei claro que o meu papel ali era ajudá-lo, cabendo a ele o cumprimento das obrigações de estudante. Mesmo diante de sua resistência sempre procurei me aproximar, dirigia-me a ele com palavras e atitudes de carinho,



porém continuava a me ignorar. Os colegas diziam que eu tinha paciência demais e que ele não merecia ser tratado com carinho, pois sempre era estúpido comigo. Nesta oportunidade dialogava com todos sobre a importância da paciência e do tempo de cada um para entender os conflitos internos, falar sobre eles e buscar resolvê-los. A empatia sempre foi minha companheira!

No segundo bimestre, não houve nenhum avanço, tentei com ele outras formas para a realização das tarefas, mas ele não cumpriu nenhuma, ficando novamente de recuperação. Enviei as atividades desse recurso para casa, mas notei que foi a mãe que as fez, pois, ao conversarmos, ele disse que não se importava com nada e que a mãe estava do seu lado. Foi outro baque.

Na reunião de pais, a mãe me procurou em particular, conversamos novamente, relatei que não concordava com a postura dela diante da minha tentativa de ajudar seu filho, e a forma como ela agia com ele não estava colaborando, apenas reforçando uma conduta que não contribuía para o crescimento dele. Sou muito cuidadosa nessas conversas e, primeiro, mostro as qualidades para, em seguida, relatar as dificuldades e/ou embates relacionais.

A mãe concordou, contudo, procurou a supervisora para trocá-lo de sala, relatando que ele estava tendo problemas somente comigo, que eu tinha marcado seu filho e que ele repetiria de série novamente. No entanto, eu era professora em todas as turmas de 7º ano. Diante disso, manifestou que iria mudá-lo de escola. A supervisora teve um longo diálogo com ela, que concordou que seu filho permanecesse na instituição.

No princípio do terceiro bimestre, já muito preocupada com o desempenho de Marcos, ao final de uma aula conversei com o estudante em particular, a fim de entender o que estava acontecendo, o motivo de tanta rebeldia comigo. Ele concordou que seu comportamento era inoportuno e grosseiro, e se comprometeu em melhorar. Considero esse primeiro diálogo muito bom, pois durante uma semana ele fez todas as atividades propostas nas aulas e estava mais acessível. Entretanto, logo voltou a agir como antes.

Prosseguimos e mantive minha postura firme, evidenciando a importância do respeito e da responsabilidade em tudo na vida. Aos poucos, percebi que o aluno estava menos arisco quando me aproximava da sua carteira, já sorria para mim, um ótimo sinal de que alguma mudança estava acontecendo. Como era de se esperar, chegamos ao final do ano e lá estava ele

novamente de recuperação. Estava na sala aplicando a avaliação para consolidação das habilidades, quando ele chegou, acompanhado da mãe. Entrou e sentou-se.

Eu estava na porta da sala quando recebi de sua mãe o trabalho que ele havia feito em casa. Ao folheá-lo, percebi que a letra era novamente da mãe e havia várias questões em branco. Pedi a uma professora que ficasse na sala para mim e fui atrás da mãe, abordando-a no portão da escola. Mostrei a ela que estava ciente que as atividades tinham sido feitas por ela e estava incompleto. Sugeri que ajudasse o filho a concluí-las. Ela adentrou a escola, não disse uma palavra comigo, aguardou o filho no pátio e passou a tarde com ele na instituição ajudando-o no término do trabalho. Ao entregá-lo à supervisora, fez todas as reclamações possíveis a meu respeito. Diante do questionamento da supervisora, deixei claro minha tranquilidade em relação às posturas que havia tido com Marcos, sempre mantive o cuidado de não o expor aos colegas, pois meu objetivo era ajudá-lo. Ao corrigir o trabalho e a prova, a nota adquirida foi suficiente para sua matrícula no 8º ano do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, durante a distribuição das aulas, optei por não continuar com essa turma devido à presença de Marcos. Porém, fiquei pensativa e incomodada com minha atitude, pois tinha um ótimo relacionamento com os outros alunos e não era justo com a gente caminhar separados por causa de um aluno. Havia na minha cabeça uma voz dizendo fica com a turma e outra voz relutante no não. Quem nunca passou por isso? Meu coração estava acelerado, sentia como se algo estivesse apertando meu cérebro, tinha que dar o veredito naquele momento. Enchi-me de coragem e decidi continuar. Naquele momento, segui meu coração diante desse desejo, mas as lembranças passadas abriram espaço para um medo arrebatador. Enfim, decisão tomada, o recurso foi um trabalho voltado ao meu interior durante as férias. Com orações e meditações foi possível me tranquilizar e me sentir preparada para um novo trabalho com Marcos na esperança de conseguir ter um bom relacionamento com ele.

Para minha surpresa, logo no primeiro dia de aula da turma, Marcos me chamou e mostrou-me seu caderno de ciências. Na primeira folha tinha um título muito bonito! Elogiei o caderno, disse que estava feliz e logo ele prometeu que aquele ano seria diferente, que iria participar de tudo. O acolhi de forma carinhosa e disse-lhe estar à disposição para ajudá-lo sempre e que bastava pedir.

Foi um ano de vitórias com Marcos, pois a cada dia ele se mostrava carinhoso comigo e com os demais na sala, participava das aulas, realizava todas as atividades, aceitava ajuda dos



colegas. Aprecio muito trabalhos em grupo e durante aquele ano ele participou de todos. O último, no final do ano, cujo tema era a circulação humana, foi incrível porque o garoto fez um experimento mostrando a circulação do sangue e deu um show na explicação. Os colegas do grupo diziam, antes da apresentação, que eu teria uma surpresa maravilhosa. E foi o que ocorreu. Quando terminou, todos o aplaudiram de pé e começaram a falar: “Dona Silvani, ele merece nota máxima!”

Fiz todos os elogios e considerações pertinentes naquele momento. Ele tremia de nervoso e emoção! Ver a satisfação e alegria no rosto dele me fez pensar o quanto minha conduta amorosa valeu a pena! Reforcei a importância de nunca desistirmos e, diante de tantas emoções, as lágrimas surgiram. Chorei e fiz muitos chorarem.

No ano seguinte, não teve como continuar com eles. Seguimos uma ordem na escolha das aulas e um colega ficou com a turma. Na primeira semana de aula, quando Marcos percebeu que havia mudado a professora de ciências, abordou-me no corredor querendo saber o motivo de não estar com eles. Expliquei e, diante do exposto, ele ficou triste e disse: “Agora que eu gosto de ciências, muda a professora”. O animei dizendo que a outra profissional era excelente, que ele continuaria gostando da disciplina e que eu continuaria à disposição para auxiliá-lo.

Era raro um dia no qual ele não me visitava em alguma sala. Quando lecionava no primeiro horário, tinha que estar atenta, porque ele entrava e sentava-se, como se fosse aluno da turma. Tinha que pedir para ele sair.

Na festa junina da escola, a mãe dele veio conversar comigo e disse que ele gostava muito de mim e que eu tinha razão em tudo que havia dito a ela. Penso que agir cotidianamente com amor e carinho talvez seja o caminho mais difícil por exigir muito da nossa empatia, porém acredito que somente pela via amorosa teremos acesso verdadeiro às pessoas.

4 O CUIDADO DE SI COMO GUIA PARA A DOCÊNCIA AMOROSA

É difícil para o professor, diante de atitudes desrespeitosas e grosseiras por parte dos alunos, revidar com amor e cuidado. Tão pouco, quando acreditamos contar com o apoio da família para tentar resolver o mau comportamento dos filhos, e isso não acontece. Essas atitudes vão ao encontro do cuidado de si, o qual merece um lugar de destaque em minha compreensão do que me move na vida. Meu modo de agir nas diferentes situações, minhas

fragilidades, medos, inseguranças, meus pontos fortes, como a persistência, a paciência e a empatia. Minha atuação como professora e educadora revela as escolhas que faço também na vida. A sala de aula é um universo de relações, um ponto de encontro com a diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e social com sujeitos que tanto tem a aprender e a ensinar. É um espaço propício para, a partir do cuidado de si, construir e fortalecer os laços amorosos.

O cuidado de si precisa ser entendido não como uma teoria, mas como um modo de vida que nos conduz a uma subjetividade livre, autêntica, e nos interliga ao amor. Só quem é emancipado é capaz de olhar para si, amar-se, autocriticar-se e assumir a perspectiva do que se é e do que se pode tornar; é um instrumento de transformação e reconstrução de si. Ele nos protege do egoísmo, da cólera, do individualismo, dos excessos e das imposições de outros sujeitos, pois nos permite sermos quem somos por um trabalho sobre si. Permite-nos respeitar a singularidade de cada um, e a fala ser compatível com as atitudes. “Esse movimento de reconstrução do sujeito da verdade podemos chamar de movimento do éros (amor)” (Foucault, 2006, p. 20).

O professor, a partir do cuidado de si, é sensível a conhecer as condições de vida de seu aluno, quais os valores que nela estão sendo cultivados, e assim promover práticas que viabilizam conhecer e cultivar aqueles que os direcionam ao amor. Assim, “precisamos de um mapa para nos guiar em nossa jornada até o amor - partindo de um lugar em que sabemos a que nos referimos quando falamos de amor” (hooks, 2021, p. 56). Enaltecendo a importância do amor, como uma força transformadora do sujeito, precisamos entender o significado da palavra amor e, assim, trilhar o mapa que nos guia para o nosso coração.

O amor é uma ação, uma emoção participativa. Quando nos engajamos num processo de amor-próprio ou de amar os outros, devemos nos mover além do reino do sentimento para tornar o amor real. É por isso que é útil ver o amor como uma prática. Quando agimos, não precisamos nos sentir inadequados ou impotentes; podemos confiar que existem passos concretos para trilhar o caminho do amor. Aprendemos a nos comunicar, a nos aquietar e a ouvir as necessidades de nossos corações, e aprendemos a ouvir os outros. Aprendemos compaixão ao estarmos dispostos a ouvir a dor, assim como a alegria, daqueles que amamos. O caminho para o amor não é árduo ou oculto, mas precisamos escolher dar o primeiro passo. Se não conhecemos o caminho, sempre há um espírito amoroso com uma mente aberta e iluminada,



capaz de nos mostrar como pegar a trilha que leva ao coração do amor, o caminho que nos leva de volta ao amor (hooks, 2021, p. 197).

O cuidado de si me permitiu um movimento no campo amoroso ao qual fui exposta desde criança. Em meus relatos entrei em territórios experienciados, nos quais o cuidado de si me potencializou para não desistir diante dos obstáculos, principalmente como professora, e sempre escolher a docência amorosa. Os desafios impostos pela sociedade contemporânea são vividos na escola. As relações estão carentes de amor e de cuidado. Compreendo que só atuamos nas brechas e que as dificuldades presenciadas em sala de aula são comuns aos meus colegas de profissão. Desse modo, quando adentramos na dinâmica do cuidado de si, apresentamos a nós mesmos e aos outros um modo de vida no qual o amor aprimora o nosso processo de construção humana.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-279-3>.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAÚJO, Mairce da Silva. Sobre pesquisa formação, itinerários e diálogos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.37>. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22262>. Acesso em: 05 mar. 2024.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: Novas perspectivas. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Elefante editora, 2021.

BOFF, Leonardo. **Princípio de compaixão e cuidado**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Ética, sexualidade, política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

COMO CITAR - ABNT

ANJOS, Silvani Alves dos; CARVALHO, Daniela Franco. O cuidado de si para uma docência amorosa. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, e24019, jan./jul., 2024. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3753>

COMO CITAR - APA

Anjos, S. A. dos; Carvalho, D. F. (2024). O cuidado de si para uma docência amorosa. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 23(37), e24019. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3753>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 01 de março de 2024.

Aprovado: 13 de maio de 2024.

Publicado: 01 de julho de 2024.