

A figura do mestre em Goethe e Foucault

The figure of the master in Goethe and Foucault

Cláudio Almir Dalbosco¹  0000-0003-3408-2975

Miguel da Silva Rossetto²  0000-0001-6889-7983

Márcio Luís Marangon¹  0000-0003-3020-4429

Resumo

A reflexão sobre a figura do mestre parece ter desaparecido do cenário pedagógico contemporâneo. Originadas das reformas pedagógicas do final do século XIX e início do século XX, teorias educacionais atuais focam mais na figura do educando e menos na do educador. Partindo da hipótese de que não há formação humana sem autoformação, o presente ensaio procura investigar a figura do mestre em dois autores distantes historicamente entre si, Wolfgang Goethe e Michel Foucault. Reconstrói, na primeira parte, alguns traços que estão subjacentes ao personagem Wilhelm Meister, do romance de formação “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”. Na segunda parte, trata do sentido da figura do mestre em “A hermenêutica do sujeito”. Resume, na parte final, alguns traços em comum que são atribuídos por esses dois autores à figura do

¹ Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. BR 285, São José, 99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.A. DALBOSCO. E-mail: <cadalbosco@upf.br>.

² Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Filosofia. Passo Fundo, RS, Brasil.

Como citar este artigo/How to cite this article

Dalbosco C.A.; Rossetto, M.S.; Marangon, M.L. A figura do mestre em Goethe e Foucault. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.157-173, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4091>



mestre, cabendo destaque para a ideia de que, sem o papel do mestre que se forma pela experiência, possibilitando que os outros também o façam, não há formação como autoformação. Ou seja, o difícil trabalho de formar-se a si mesmo ocorre pelo respeito à possibilidade de o outro também formar-se a si mesmo.

Palavras-chave: Autoformação. Educação. Experiência. Formação humana. Mestre.

Abstract

Reflecting about the figure of the master seems to have disappeared from the contemporary pedagogical scenario. Based on the pedagogical reforms in the late 19th and early 20th centuries, current educational theories focus more on the student and less on the educator. Starting from the hypothesis that there is no human development without self-development, the present essay seeks to investigate the figure of the master in two historically distant authors, Wolfgang Goethe and Michel Foucault. In the first part, we reconstruct some traits that underlie the character Wilhelm Meister, from the novel "Wilhelm Meister: the years of apprenticeship". In the second part, we deal with the meaning of the figure of the master in "The hermeneutics of the subject". Finally, we address some common traits that these two authors attribute to the figure of the master, emphasizing the idea that without the role of the teacher, which is developed through experience, self-development is impossible. That is, the difficult task of developing oneself occurs by respecting the self-development of others.

Keywords: Self-development. Education. Experience. Human development. Masters.

Introdução

Tempos escuros estes que atravessamos, disse Moura ainda em 1950. Tempos em que as mudanças do mundo continuam acontecendo – assim como em outros tempos –, porém, acompanhadas de uma característica marcante e preocupante: “estamos diante de uma ausência impressionante de orientadores” (Moura, 1950, p.7). Ausência da ação das gerações mais velhas em assumir a responsabilidade de guiar as novas gerações. Essa ausência de orientadores parece ter se intensificado com o desenvolvimento das chamadas metodologias ativas no campo educacional, o qual, como mostrou Maraschin (2017), tem delegado o papel pedagógico ativo ao aluno em detrimento do indispensável papel de direção intelectual do professor.

Como consequência, enfrentam-se tempos em que, cada vez mais, as novas gerações necessitam de uma formação capaz de bem orientá-las, mas esbarram na carência de bons mestres que se coloquem à disposição de indicar-lhes rumos seguros para a constituição de sua subjetividade e para a reflexão e ação sobre o futuro seu e da humanidade. Tal situação faz com que essas novas gerações sigam “cegaamente” em diante, pois, uma vez inseridas em sociedades cada vez mais complexas e plurais que desencadeiam certa crise da racionalidade moderna, veem-se guiadas apenas por saberes técnico-operacionais que desprestigiam as disciplinas humanitárias (Nussbaum, 2005, 2010), resultando em indivíduos incapazes de poder crítico, autônomo e emancipador.

Ainda segundo Moura (1950), para o enfrentamento de tal situação, é indispensável, com certa urgência, que surjam (ou ressurjam) mestres dispostos a guiar as novas gerações – porém, não quaisquer mestres. Por isso, “o que os novos precisam é ter cuidado, muito cuidado com seus guias malevolentes

ou delirantes que, não medindo as responsabilidades da orientação que alardeiam, usam de expressões brilhantes, mas vazias de sentido para a verdadeira vida” (Moura, 1950, p.10). O perfil do mestre educador é, portanto, indispensável no sentido de orientar as novas gerações: se baseados em palavras bonitas, mas vazias de conteúdo, tais mestres contribuem para a futilidade e a ignorância; se com sabedoria e capacidade de escuta, contribuem para a formação ética de novas gerações, comprometidas consigo mesmas, com os outros e com o ambiente.

Embora meio século tenha se passado desde as reflexões de Moura (1950), o analista de hoje ainda se sente desafiado por elas, pois parece inevitável olhar para a situação patológica da sociedade atual e da formação de seus integrantes sem questionar: nas últimas décadas, formaram-se muitos mestres (educadores, líderes políticos e religiosos), mas realmente se formaram bons mestres? Por que então a sociedade se encontra na situação atual? Estariam esses mestres aptos a guiar as novas gerações? O que seriam então esses “bons” mestres? Como deveriam ser formados? Qual deveria ser seu papel?

Para contribuir com o debate sobre tais questões, este estudo fará um recorte conceitual, visando, ao mesmo tempo, apontar para novas perspectivas. Esse recorte apontará para dois autores pouco utilizados de maneira conjunta, mas que parecem muito perspicazes para iluminar a tese aqui apresentada: o alemão Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) e o francês Michel Foucault (1926-1984).

Sob um olhar hermenêutico de alguns textos desses dois autores, serão buscados aspectos constitutivos da figura do “mestre”, tomando o cuidado para não reduzi-la ao papel do professor – enquanto aquele que ocupa a função em decorrência de sua atividade profissional –, mas procurando estender tal figura também para aqueles que são “mestres” na vida, nos recônditos das experiências. São tais mestres que sequer dão-se conta de sua presença e importância de “mestre”, e que, mesmo assim, formam ou deformam, ainda que sem se aperceberem. São pessoas que deveriam assumir a “mestria do cuidado de si e dos outros”, porém não se veem em condições ou atribuem à noção de “mestria” um conceito profundamente abrandado, refreado, desacreditado.

Para melhor distribuir tais ideias, dividiu-se o texto em duas partes: na primeira, tentou-se mostrar que Goethe – tendo vivenciado dúvidas semelhantes em relação à formação das novas gerações em sua época –, pode, por meio da análise da condução de suas obras, como é o caso de “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, trazer reflexões que revelam a diferença da presença e ação de bons mestres e que evidenciam quem deve ser tratado como tal.

Já na segunda parte, a partir do pressuposto de que Goethe parece não querer definir de maneira direta em seus textos o que seria a ação do mestre na vida dos indivíduos e como ele poderia realmente fazer a diferença (o que deixaria uma lacuna aos leitores), o presente estudo busca aprofundar as reflexões a partir do texto “A hermenêutica do sujeito”, de Michel Foucault, as quais são resultado direto do curso ministrado por ele no *Collège de France*, em 1982, pouco antes de sua morte. A obra revela o esforço do filósofo em repensar a noção de sujeito e sua formação, firmando a importância da presença fundamental de um “mestre” pensado pela dimensão ético-formativa do “cuidado de si”.

Ao final, o artigo apresenta alguns indicativos que podem potencializar a reflexão sobre a formação das novas gerações, ressaltando, principalmente, a importância da figura e da ação de bons mestres.

O mestre em Goethe

Nascido na Alemanha, na metade do século XVIII, Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) foi um expoente da literatura mundial e se consolidou como um dos grandes nomes da *Bildung* (modelo de formação cultural surgido naquele século). Por esse motivo, comumente encontram-se reflexões sobre seus conceitos formativos; porém, são raros os escritos que fazem uma análise sobre a questão do mestre, embora seja possível perceber em suas obras a importância da ação, ou da omissão, dessa figura.

Como exemplo inicial, é possível analisar brevemente três obras basilares desse autor, a começar com “Werther” (1774), em um contexto no qual o mestre se encontra ausente, o que leva o personagem a perder-se pelo caminho. Já os “Anos de Aprendizado de Wilhelm Meister” (1796) põem em evidência o papel do mestre (ou, no caso, de uma entidade educadora, a Sociedade da Torre), que conduz Wilhelm por entre aventuras e desventuras, possibilitando-lhe a autoformação e um bom futuro. Por fim, no “Fausto” (1832), o personagem é seguidamente posto em situações de embaraço em decorrência das ações muitas vezes desmedidas de um determinado mestre, *Mefistófeles*.

Assim, se, por um lado, em nenhuma de suas obras o mestre é o personagem principal, ao mesmo tempo, Goethe parece nunca ter pensado a formação sem a presença de um mestre. Em algumas obras, essa presença se dá pela própria natureza dos personagens, na medida em que cada um é mestre de si pelo necessário princípio de autoconhecimento (como no caso de “Werther”). Em outras obras, porém, a presença do mestre é forte e determinante, como em “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister”, onde ele é um “outro eu”, capaz de ajudar o indivíduo em sua autoconstituição. Mas por que Goethe, ao pensar a formação de seus personagens, não consegue libertar-se totalmente dessa figura do mestre?

Para entender tal situação, é importante recordar que o autor viveu um período de transição em que a Europa fervilhava sob a influência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, e a burguesia ascendia com rapidez em termos econômicos e políticos, porém, não em termos culturais, o que lhe causava receio. Notavelmente, a obra “Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister” se tornara um símbolo dessa sua preocupação.

Nesse texto, Goethe buscou descrever – e enfrentar –, a situação social de uma época “de crise do mundo feudal e emergência do mundo capitalista” (Santos Neto, 2009, p.82). Também procurou tratar da formação de novos seres humanos, capazes de enfrentar tais problemas e usufruir das evoluções tecnocientíficas da época. O escritor procurou expressar, portanto, um ideal formativo que visava ao ponto de equilíbrio, à concordância entre “si mesmo” e o mundo, exaltando formas de constituição das individualidades, sem abandonar a possibilidade do avanço da ciência e da tecnologia. Nesse sentido, o conceito de autocultivo, manifestado resumidamente na expressão “*instruir-me a mim mesmo*, tal como sou” (Goethe, 2006, p.284, grifo do autor), tornou-se jargão de uma formação que deveria abarcar o respeito à natureza de cada ser humano, ao mesmo tempo que lhe possibilitasse adaptar-se à realidade circundante. Ou seja, o ideal da *Bildung* em Goethe é conduzido do princípio ao fim pela busca do equilíbrio que acontece na tensão entre o si mesmo e a sociedade.

Sendo assim, partindo do princípio da busca pelo equilíbrio, Goethe desenvolve o processo de formação de seu personagem principal, Wilhelm Meister³, dividido em duas partes, conforme referido na sequência.

A primeira parte tem o objetivo de conduzir o personagem para o autoconhecimento, e, por isso, este receberá uma formação voltada para diferenciadas experiências subjetivas (aventuras e desventuras) que o conduzirão sempre a embates consigo mesmo e com o mundo. Isso porque, para Goethe (1948), somente há verdadeira experiência quando o movimento subjetivo toma a parte que lhe cabe na experimentação do mundo, evocando um resultado único, devido à autenticidade de cada um, o que leva o indivíduo a modificar-se e a melhorar-se.

Mas como Goethe faz isso? O que parece ser o grande diferencial do autor, na obra, é que seu Wilhelm Meister “é conduzido desde sua infância” para as experiências que vão formar sua personalidade. Assim, a primeira questão a ser compreendida pelo leitor de Goethe é que este faz questão de demonstrar a educabilidade dos seres humanos, que não nascem prontos e, por conta própria, não conseguirão chegar ao seu caminho: eles precisam ser formados, isto é, conduzidos. Formação aparece, aqui, desse modo, como acontecimento no mundo, que, de uma forma ou outra, é orientada pela figura do mestre.

Por isso, Goethe inicia sua obra descrevendo Wilhelm Meister como um jovem de sensibilidade avançada que busca fazer experiências estéticas. Contudo, logo em seguida, faz questão de orientar seu personagem para demonstrar de onde vem seu gosto pela estética: ele é fruto da iniciativa de sua mãe, que, em sua infância, o presenteia com teatro de fantoches. A seguir, em um segundo movimento de experiências de Wilhelm, Goethe descreve a viagem que vai modificar a vida de seu personagem. Porém, também essa não é de iniciativa do personagem, mas sim de seu pai, que gostaria que ele viajasse a negócios para aprender e, futuramente, assumir a atividade comercial da família.

Ainda há um terceiro movimento de experiências referido na primeira parte da formação do personagem: Goethe demonstra que, desde sua infância, Wilhelm Meister fora acompanhado de perto por uma sociedade secreta – a Sociedade da Torre –, que orienta por meio de seus membros os passos do personagem, conduzindo-o a experiências formativas e fazendo-o refletir sobre sua vida.

O que Goethe queria com isso? Ora, primeiro, demonstrar aos jovens da época que, embora se tenham as condições de chegar a um bom patamar de formação (como era o caso do personagem Wilhelm Meister – filho de uma família burguesa em ascensão –, e também de muitos jovens alemães da época), é difícil alcançar o caminho certo de forma individual, quando falta coerência às crianças e aos jovens, pois é “dela [da coerência] entretanto que tudo depende” (Goethe, 2006, p.36).

A isso soma-se o fato de que, para Goethe (2006, p.515), “o homem não possui inclinações nem aptidões inatas que não empregue e aproveite”, por isso a importância de um mestre que consiga conduzir os indivíduos para o autoconhecimento. Somente os indivíduos, conhecendo-se, podem saber de suas capacidades e limites, tendo possibilidade de utilizar-se por inteiro e ainda aperfeiçoar-se para melhor contribuir com a sociedade. Esse conhecer-se, no entanto, não se dá “automaticamente”.

³ Wilhelm Meister é um jovem, filho de pais burgueses que desejam que ele siga a carreira no comércio, assumindo funções na empresa da família. O rapaz, no entanto, prefere seguir outro caminho: inspirado pela vida aristocrata, de boa formação e cultura, deseja buscar sua própria formação para evoluir intelectualmente e atingir esse mesmo patamar.

Goethe aponta então a necessidade de cada um deixar-se ser guiado, aceitar sua perfectibilidade, sua incompletude e, assim, abrir-se aos mestres do mundo, que não são somente os profissionais da educação, pois o romancista nem chega mesmo a mencioná-los nessa obra. Ele compreende por mestres, nesse contexto, todos aqueles que, na sociedade, podem oferecer a possibilidade de as gerações mais novas evoluírem como ser humano e alcançarem o melhor de si. Nas palavras do próprio Goethe (2006, p.128):

[...] Se cresceu numa liberdade digna de louvor, cercado de belos e nobres objetos, convivendo com homens bons; se seus mestres lhe ensinaram o que primeiro devia saber, para compreender mais facilmente o resto; se aprende aquilo que nunca precisará desaprender e se seus primeiros atos foram dirigidos de modo a poder no futuro praticar mais fácil e comodamente o bem, sem ser obrigado a desacostumar-se do que quer que seja, então esse homem haverá de levar uma vida mais pura, mais perfeita e mais feliz que um outro que houvesse dissipado na resistência e no erro suas primeiras forças da juventude. Fala-se e escreve-se muito sobre educação, mas não vejo senão uma pequena parcela de homens capaz de compreender e levar a cabo o simples porém grande conceito que encerra em si todos os demais.

– É bem possível que seja verdade – disse Wilhelm –, pois todo o homem é limitado demais para querer educar o outro à sua própria imagem. Felizes aqueles de quem se encarrega o destino, que a todos educa à sua maneira!

– O destino – replicou o outro, sorrindo – é um preceptor excelente, mas oneroso. Eu preferiria ater-me ao julgamento de um mestre humano.

Na obra “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, esse “mestre humano” encontra-se em diversos papéis: no papel dos pais de Wilhelm (principalmente a mãe, em sua amorosidade), no papel dos amigos (principalmente os coordenadores das trupes de teatro, que o questionavam em suas ações), no papel do Abade (espécie de líder da Sociedade da Torre) que coordenava as ações formativas de seus membros e futuros membros (possível caso de Wilhelm Meister), e também nas ações de outros membros da Sociedade da Torre, como, por exemplo, Nathalie e Therese (com seus trabalhos com crianças e jovens abandonadas), os eclesiásticos (com seus métodos de recuperação de dementes) e Lothário (com suas ações com os camponeses da região).

Todos esses, em maior ou menor grau, atingem aspectos importantes na formação dos indivíduos e na constituição e aperfeiçoamento (melhoramento) da sociedade. Também na constituição de Wilhelm, que está em processo de formação e consegue perceber nesses indivíduos que “não nos reconhecemos certamente em todos os traços, mas nos regozijamos que um espírito ponderado nos tenha percebido daquele modo” (Goethe, 2006, p.482), além de ter colocado a si mesmo à disposição para ajudar na constituição subjetiva.

Porém, o fato de se encontrar a figura de mestre em vários personagens da obra não representa que, na visão Goethe, “qualquer” indivíduo esteja “apto” a sê-lo. Todos o são em potencialidade, mas nem todos o são em suas ações cotidianas. Na própria obra, Goethe trata de demonstrar isso, apresentando exemplos de personagens que ele despreza como “mestres” a serem seguidos. Esse é o caso do cunhado de Wilhelm Meister, que, ao carregar o lado “burguês” do povo alemão, permite distinguir duas formas de conduzir a vida no cotidiano:

(Werner) – [...] não acho que exista nada de mais sensato no mundo que tirar proveito da loucura alheia.

(Wilhelm) – Pois creio que não pode haver satisfação mais nobre que a de curar os homens de suas loucuras (Goethe, 2006, p.53).

Nessa passagem, encontra-se, no conselho de Werner, o desejo burguês – o lucro pelo simples lucro, sem objetivo maior, que ignorava uma boa formação e a busca pela constituição cultural do ser, em prol de sua ascensão econômica mais rápida –, como um péssimo exemplo a ser seguido pelos indivíduos. O mestre, aqui incorporado no papel de Werner, que tenta influenciar Wilhem Meister, além de não compreender o sentido da vida e da formação, torna-se uma ameaça à constituição e à evolução cultural da sociedade, sendo combatido por Goethe através da atitude de enfrentamento de Wilhelm e da posterior negação de tais princípios.

Mas não somente os burgueses recebiam as críticas de Goethe quanto à formação das novas gerações. Educadores profissionais também foram alvo de duras críticas em outra obra, intitulada “Memórias”, na qual, analisando sua própria formação na infância, Goethe (1948, p.44) aponta:

[...] os professores mereciam pouca confiança dos pais, o que dera origem a uma pedagogia de amadores. [...]. A gramática me desagradava, pois nela eu não via senão leis arbitrarias; as regras me pareciam ridículas por causa das exceções que as destruíam e para as quais era preciso um estudo especial.

Para ele, tais mestres e seus métodos eram prejudiciais porque limitavam a curiosidade e não instruíam “respeitando a vida” (Goethe, 1948, p.87). Dessa forma, desenvolviam uma formação que era mais prejudicial do que construtiva, visto que constituíam um “espírito pilhérico” que criava “dificuldades quase intransponíveis” e, assim, significavam um grave problema para a sociedade da época. Nesse sentido, assim se expressa Goethe (1948, p.179): “Existem fraquezas que pertencem à nossa natureza, outras nos foram sugeridas pela educação, e seria impossível decidir quais são as mais difíceis de sobrepujar”.

Nesse caso, as obras de Goethe permitem ao leitor perceber a necessidade de um mestre, mas, como mencionado anteriormente, não de qualquer mestre: necessita-se de bons mestres, visto que a ação de “guias malevolentes ou delirantes”, transbordantes de ações vazias de sentido para a vida, pode criar dificuldades quase intransponíveis à constituição das subjetividades. De outra parte, como exemplo de bom mestre nas obras de Goethe, é possível apontar as breves descrições sobre o auxiliar de formação do pensionato em “Afinidades Eletivas”, o qual era descrito como alguém “com grande talento para falar e tratar das relações humanas” (Goethe, 2014, p.214). Portanto, trata-se de um mestre preparado e estudioso, extremamente preocupado em olhar para as diferenças de cada educando e potencializá-las, guiando-as para a construção de outros talentos necessários no cotidiano. Além disso, trata-se de um mestre que, por meio de escritos suplementares às famílias, busca envolvê-las na formação de seus filhos e no cultivo necessário em suas vidas.

Isso não anula, no entanto, o fato de que, para Goethe, todos os indivíduos são “mestres” em sua condição humana, o que remete este texto a uma preocupação crucial: se todos os indivíduos podem tornar-se mestres, como se dá a passagem ou o surgimento do mestre em cada indivíduo? Como

alguém se vê como mestre? Ou ainda, como se percebe que se é um bom mestre? E, afinal, por que Wilhelm traz o “mestre” (Meister) no nome?

Antes de continuar, é preciso recordar que, até agora, este estudo apenas remeteu à primeira parte da formação de Wilhelm Meister. Assim, para responder a essas últimas perguntas, é preciso adentrar na segunda parte da formação do personagem, a qual se refere aos desafios que os seres humanos precisam assumir no sentido de encontrar seu lugar de mestre no mundo.

A segunda fase compreende a segunda parte da formação do personagem Wilhelm Meister. Nela, há uma inversão de papéis: os indivíduos deixam de ser apenas conduzidos e passam também a conduzir outros sujeitos. É um apontamento à indeterminabilidade dos indivíduos e de sua conscientização, marcada por Goethe em diversas ações de Wilhelm Meister, culminando na descoberta de sua paternidade.

Ao longo da obra, Wilhelm Meister vai se envolvendo com sua própria figura de mestre. Tanto por aceitar cuidar da personagem Mignon e de um velho harpista, quanto por aceitar ser o diretor de sua primeira trupe teatral, Wilhelm, mesmo que de forma imperceptível, assume a condição de cuidado de alguém, de ser mestre de alguém. Porém, em ambos os momentos, acaba falhando: a trupe fora assaltada por uma má escolha sua, e Mignon e o velho harpista têm um triste fim.

Nesse sentido, a grande guinada da obra ocorre quando Wilhelm descobre-se pai: é nesse momento que realmente vê a responsabilidade de uma vida em suas mãos e percebe o quanto havia deixado de aprender, de aperfeiçoar-se, o quanto havia deixado de considerar todos aqueles que até o momento estiveram de algum modo sob sua influência, e, assim, não tiveram a resposta adequada de sua parte. Assim, ao descobrir-se pai, Wilhelm percebe, olhando para o filho, que “não estava em condições de lhe indicar um rumo que ele mesmo não seguia [...]” (Goethe, 2006, p.480), o que o levará a questionamentos sobre si e seu papel no mundo: “Será”, dizia a si mesmo, “que nós homens nascemos tão egoístas que nos é impossível cuidar de outra criatura além de nós?” (Goethe, 2006, p.480).

Com isso, Goethe coloca seu personagem – e nesse caso também seus leitores –, dentro de um ciclo, onde inicia recebendo intervenções familiares em sua formação e, numa inversão de papéis, termina na necessidade de ser mestre de “alguém”, de intervir e guiar a vida de outra pessoa. Nesse contexto, aponta habilmente para o duplo sentido do mestre: o que educa e o que é educado. Ou seja, o mestre é educado, mas também terá a função de educar, tendo algo a oferecer à humanidade no papel de cidadão, de ser-no-mundo, de membro de uma espécie que precisa transmitir sua cultura e aperfeiçoá-la a cada geração.

Em síntese, traçando uma linha de pensamento sobre o mestre na obra, Goethe aponta primeiro para a necessidade de um mestre na vida dos indivíduos; em seguida, oferece exemplos de mestres bons e ruins; e, por fim, coloca Wilhelm Meister a caminho de sua condição de verdadeiro mestre, onde será formador de alguns personagens, colegas de obra, mas também dos inúmeros leitores que atentarem para tal condição.

Eis então que ganha forma a figura do mestre em Goethe. Primeiramente, ela vai além daquele papel formal da formação: a responsabilidade de formar seres humanos é tanto dos pais de Wilhelm quanto de seu cunhado burguês. É do Abade, mas também é daqueles que o cercam. É de todos, inclusive do próprio Wilhelm, que, ao constituir-se, torna-se mestre de outros, tendo também a responsabilidade de educar e aperfeiçoar a cultura em geral.

Assim, Wilhelm Meister assume o papel de mestre no momento em que, buscando agir bem, lança mão de seu papel de simples observador e se esforça para acompanhar de perto seu filho, não o deixando à mercê de sua própria natureza. Agindo assim, torna-se alguém que pode contribuir com a formação de outrem, do mesmo modo que outras pessoas contribuíram com sua formação. Alguém que vê além do que seu “discípulo” pode ver e, por isso, pode projetá-lo, em sua liberdade, para uma perfectibilidade que signifique crer na possibilidade de crescimento ético e estético. Como afirma Goethe (2006, p.506): “se tomamos as pessoas apenas tais como elas são, nós as tornamos piores; mas se as tratamos como deveriam ser, nós as levamos para onde devem ser levadas”. Nesse mesmo contexto, prossegue afirmando, em outra passagem:

É incrível o que um homem culto pode fazer por si mesmo e pelos outros quando, sem querer dominar, tem o ânimo de ser tutor de muitos, prepará-los para fazer no momento propício o que de bom grado todos desejaríamos fazer, e conduzi-los aos objetivos que em geral têm diante dos olhos, e só tomam o caminho errado (Goethe, 2006, p.573).

Talvez, ao apontar o ciclo formativo da sociedade – onde os indivíduos eram formados e depois tornavam-se responsáveis pela formação das novas gerações –, Goethe desejasse simplesmente evitar tempos escuros, de ausência de orientadores. E, por isso, questionava sua época, marcada por uma burguesia em ascensão que trazia estranhas exigências, confundindo e desencaminhando as novas gerações com uma má formação. Ou seja, tal burguesia primeiro não educava corretamente, não ajudando os indivíduos a se autoconhecer e a se definir e, posteriormente, exigia deles funções que eles não estavam em condições de cumprir (Goethe, 2006).

Certamente, com isso, Goethe fez muitos avanços nesse sentido, porém, suas palavras poéticas e suas expressões, na maioria das vezes comedidas, visando não entrar em choque com a sociedade da época, parecem em certos momentos frear expressões mais claras. Nesse caso, é correto observar que o objetivo maior de sua formação são os seres humanos, embora saiba e aponte que sem um bom mestre isso não é possível. Da mesma maneira, evita pensar em um ser humano pronto ou que se torne pronto. Seu pensamento e seus escritos estão ancorados na perfectibilidade dos homens e em sua necessária educabilidade⁴.

Entretanto, em seus escritos, ainda ficam abertas algumas questões fundamentais, entre as quais se destaca o problema normativo da autoformação do mestre que se forma pela permanente experiência consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca. Goethe, certamente não trabalhou a autoformação num sentido normativo prescritivista. Contudo, indicou sim várias formas de como essa autoformação poderia acontecer, como por exemplo, através do personagem Wilhelm Meister, que tinha a seu dispor a possibilidade de encontrar sentido sempre aberto para sua vida. Essas várias formas traduziam-se em diferentes exercícios que lhe permitiam um trabalho intenso de si sobre si, cujo modelo paradigmático foi a forma de vida teatral.

Na sequência, com aporte em Foucault, ou seja, em um outro registro teórico, pretende-se problematizar esse trabalho de si sobre si mesmo como fio condutor exemplar da autoformação humana.

⁴ Nesse sentido, pode-se dizer que Goethe é herdeiro da tradição educacional iluminista moderna, especialmente da noção de perfectibilidade rousseauiana. Sobre a noção de perfectibilidade em Rousseau, ver Dalbosco (2016).

O mestre em Foucault

Buscar a “figura do mestre” em Michel Foucault demanda entender alguns elementos do contexto teórico-investigativo no qual o “mestre” é inscrito. Foucault não dedica uma obra, nem mesmo um curso ou uma aula inteira, para tratar especificamente dessa “figura”. Tal noção está distribuída no decorrer das aulas dadas no *Collège de France*, em 1982, as quais testemunham o pensamento do último Foucault⁵, publicadas sob o título “A hermenêutica do sujeito”. Como o título já anuncia, esse curso trata de uma “hermenêutica” ou de uma reinterpretação do “sujeito” e de suas formas de constituição. Entre os diversos temas tratados em razão dessa reinterpretação, um deles é o da “mestria”. A questão do presente artigo pode ser formulada então nos seguintes termos: como se constitui a figura do “mestre” em Michel Foucault?

Também em 1982, Foucault anuncia que o “sujeito” é a questão que lhe interessa não apenas no curso daquele ano, mas em toda sua trajetória intelectual: “não é, pois, o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minhas pesquisas” (Foucault, 2014, p.119). Essa declaração dá a seu projeto filosófico uma direção específica, ou seja, o sentido de toda sua pesquisa, de todos seus anos de leituras, aulas, cursos, entrevistas e escritos, não se encontra em outro lugar que não no “sujeito”. E, portanto, se o “sujeito” e seus modos de subjetivação fornecem às suas pesquisas motivação especial, pode-se dizer que a formação humana encontra, nesse âmbito, um lugar privilegiado em seus estudos.

A noção de “mestre”, em Foucault, está atrelada à sua releitura da história ocidental do sujeito e, portanto, tratar do “mestre” em Foucault implica recorrer à sua reinterpretação do “sujeito”. Claramente, no curso de 1982, o filósofo procura uma nova maneira de entender o sujeito, um entendimento com potencial suficiente para contra-argumentar a noção moderna de “sujeito”. Nesse sentido, Foucault encontra no “Fausto” de Goethe, compreendido como “[...] a última formulação nostálgica de um *saber de espiritualidade* que desaparece com a *Aufklärung* e a triste saudação ao nascimento de um *saber de conhecimento*” (Foucault, 2010, p.278, grifo nosso), um exemplo clássico capaz de ilustrar uma contraposição a essa noção moderna de sujeito. Esse último suspiro do que Foucault chama de um “saber de espiritualidade” desvanece com o advento da concepção moderna de sujeito fundada no “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo) de René Descartes, o qual inaugura o pensamento da época calcado na forte crença em torno da capacidade cognitiva do “sujeito”.

Para Foucault, então, “[...] a filosofia moderna se inicia no momento em que estabelece que é o conhecimento e tão somente o conhecimento que dá ao sujeito o acesso à verdade” (Fonseca, 2011, p.135). Para desestabilizar essa compreensão, a crítica foucaultiana tensiona essas duas noções de saber. Em sua leitura, o “saber de conhecimento” repousa no modo como o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón* –, foi assumido na história do pensamento ocidental; e o “saber de espiritualidade” ampara-se em outra regra geral da Antiguidade greco-romana, o “cuidado de si” – *epiméleia heautoû*. A partir da compreensão da relação reconstruída por Michel Foucault entre essas duas perspectivas gregas, este trabalho pretende apontar indicativos para se compreender a posição do mestre frente à carência de orientação às novas gerações.

⁵ Costumeiramente, o projeto filosófico de Foucault é dividido em três fases: a primeira refere-se às suas pesquisas acerca do “saber”, nas quais ele se concentrou nas práticas discursivas da ciência e nas regularidades que lhes eram imanentes; na segunda fase, investigou o “poder”, as práticas de poder e as formas de conhecimentos que as sustentavam; e, na terceira, apresentam-se os estudos acerca da “ética”, pesquisando sobre como as pessoas são capazes de formar a si mesmas através de práticas éticas e exercícios de si. O “último Foucault” é o Foucault da fase “ética”.

O contraste entre esses dois preceitos, dentre outros aspectos, dá-se em razão do modo como admitem uma das questões que percorre toda a história do pensamento ocidental, a saber, a questão do “acesso à verdade” (Foucault, 2010, p.472). As filosofias que reforçam a compreensão do sujeito pela perspectiva do “saber de conhecimento” proclamam um sujeito que se descobre a si mesmo no momento em que encontra a verdade: para o platonismo, tal verdade encontra-se no mundo inteligível; para o cristianismo, encontra-se em Deus; para a modernidade, encontra-se na razão humana.

A análise foucaultiana incide em demonstrar que tais perspectivas de acesso à verdade não levam em consideração o sujeito e sua formação. Em outras palavras, essas abordagens (platonismo, cristianismo e modernidade) preocupam-se mais em descobrir como acessar a verdade do que com a própria formação do sujeito que acessa tal verdade. Assim, Foucault se opõe a esses modos clássicos de compreender a constituição do sujeito: contrário aos modos que sugerem ao sujeito a renúncia de si mesmo (do saber sensível relativo às aparências e a doxa), representados pelo platonismo; contrário aos modos que promovem o sacrifício de si mesmo, a exemplo do cristianismo; e contrário aos modos que entendem o sujeito com uma capacidade *a priori* de verdade, como faz a filosofia de Descartes, enquanto representativa da filosofia moderna.

O núcleo dessa crítica às filosofias que entendem o acesso à verdade sem considerar o processo formativo do sujeito é encontrado por Foucault ao regressar à Antiguidade greco-romana, às filosofias da época e às práticas éticas de formação de si mesmo. Frédéric Gros sintetiza a argumentação de Foucault afirmando que “[...] o que estrutura a oposição entre o sujeito antigo e o sujeito moderno é uma relação inversa de subordinação entre cuidado de si e conhecimento de si” (Gros, 2010, p.472), e, dessa forma, “o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro” (Gros, 2010, p.473). No curso da história do pensamento, houve uma primazia, insalubre, do “conhece-te a ti mesmo” sobre outro preceito, que se apresentou mais salutar na época, não somente na filosofia mas em toda a cultura greco-romana, especialmente nos séculos I e II d.C., o “cuidado de si” – *epiméleia heautoû*.

Esse abandono gradativo do “cuidado de si” – *epiméleia heautoû* –, resultou nas condições para projetar um acesso à verdade sem colocar em jogo o ser mesmo do sujeito que acessa tal verdade. Ou seja, à medida que o “conhece-te a ti mesmo” se absolutiza, torna-se independente do “cuidado de si”; à medida que passa a não se inscrever mais nessa estrutura ou fórmula mais geral que seria o “cuidado de si”, o “saber de conhecimento”, que ignora a transformação do sujeito, começa, então, a vigorar sobre as formas de vida, impactando em todas suas instâncias.

O modo de contrabalancear com esse domínio do “saber de conhecimento” sobre a forma de estabelecer os processos de subjetivação do sujeito seria a recuperação do “saber de espiritualidade”. Foucault (2010, p.16) entende que:

[...] a espiritualidade postula que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. A espiritualidade postula que o sujeito enquanto tal não tem direito, não possui capacidade de ter acesso à verdade. Postula que a verdade jamais é dada ao sujeito por um simples ato de conhecimento, ato que seria fundamentado e legitimado por ser ele o sujeito e por ter tal e qual estrutura de sujeito. Postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, tome-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo, para ter direito a [o] acesso à verdade. A

verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade.

O “saber de espiritualidade”, primeiramente, inverte a relação de importância entre a “verdade” e o “sujeito”. A supremacia da busca pela verdade abre espaço para a valorização do sujeito e sua formação. A verdade precisa estar a serviço do sujeito, pois esse não está pronto e não aporta uma estrutura a priori capaz de verdade. Não há, porém, renúncia do sujeito e de seu modo de ser no “saber de espiritualidade”. O acesso à verdade exige do sujeito justamente que o seu ser seja colocado em jogo, e é somente pela sua transformação em relação à verdade que o acesso a ela é possível. A verdade forma, transforma. Só há formação, para Foucault, se há transformação do sujeito em relação à verdade acessada. A verdade retorna ao sujeito, no formato de uma *epistrophé* (helenística)⁶, e promove a transfiguração do sujeito (Foucault, 2010). Esse é o núcleo de um “saber de espiritualidade”, ou seja, toda a verdade que não transforma aquele que a acessa reserva-se a um “saber de conhecimento”, isso é, a um saber fundado nas interpretações do que significa o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón*.

Foucault resgata, pelo “saber de espiritualidade”, a importância e o lugar do “cuidado de si” – *epiméleia heautoû*. O personagem “Fausto”, da tragédia escrita por Goethe, é citado por Foucault como exemplo de sujeito “salvo” pelo “saber de espiritualidade”. Assim afirma ele: “ora, o que Fausto pede ao saber são valores e efeitos espirituais que nem a filosofia, nem a jurisprudência, nem a medicina podem lhe dar”, isso porque “desse saber de conhecimento o sujeito nada pode esperar para sua própria transfiguração” (Foucault, 2010, p.277).

O caminho que Foucault percorre para repensar o “sujeito” permite, agora, entender onde, por que e de que forma se põe a “figura do mestre”. De modo geral, o “mestre” foucaultiano se inscreve nesse contexto: ao se buscar o “mestre” de Foucault na “A Hermenêutica do Sujeito”, é preciso entender que a intenção desse curso é a busca por uma nova interpretação do sujeito, que, por sua vez, requer outro ponto de partida, que não aquele fundado no “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón* –, mas fundado no “cuidado de si” – *epiméleia heautoû* –, que demanda uma concepção de “acesso à verdade” distinta, que inclua, por excelência, a transfiguração ética do sujeito. Por consequência, o mestre, em Foucault, não se entende como aquele que conduz o indivíduo de um estado de ignorância para um estado de não-ignorância, como previsto na formação entendida pela ótica do saber de conhecimento. O mestre, quando pensado pela perspectiva do saber de espiritualidade, dedica-se a contribuir para que o indivíduo saia de um estado de não-sujeito para um estado de sujeito, possível graças à prática do cuidado de si, que, ao exigir o retorno da verdade sobre o sujeito, é, conseqüentemente, autoformação, pois tanto o acesso à verdade quanto a conversão desta sobre ele é um exercício de si mesmo sobre si mesmo. Como diz Foucault (2010, p.117), “há que constituir-se como sujeito, e é nisso que o outro deve intervir”.

Levando esse contexto em consideração, Foucault diz que “doravante, o mestre não é mais o mestre da memória. Não é mais aquele que, sabendo o que o outro não sabe, lho transmite” (Foucault, 2010, p.117). Ao entender a constituição do sujeito pela perspectiva do paradigma do “saber de conhecimento”, o “mestre” teria apenas o papel de identificar o que o discípulo ignora, reservando o

⁶ Sugere-se a leitura da “Aula de 10 de fevereiro de 1982: Primeira Hora”, de “A hermenêutica do sujeito”, na qual Foucault faz distinção entre a *epistrophé* platônica, a *epistrophé* cristã e a *epistrophé* helenística. Dentre as características destacadas por Foucault, importa o fato de a *epistrophé* helenística não opor corpo e alma, a ruptura e/ou a renúncia de si mesmo.

ato educativo ou a ação do “mestre” a um esforço pedagógico em transmitir o que se sabe àquele que não sabe. O conhecimento ou a verdade nesse contexto têm valor por si mesmos e, por isso, todos os que o ignoram precisam sabê-lo. E nisso consiste, de modo geral, a formação do sujeito no interior do paradigma do “saber de conhecimento”.

Mas, continua Foucault, “não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (Foucault, 2010, p.117). O que se altera não é somente aquilo que se conhece ou se desconhece, não é mais nesse movimento que se situa o “mestre”, pois o ato de conhecer em si mesmo não adquire sentido a não ser que aquele que ignora torne-se sujeito de seu conhecimento, sujeito não só desse movimento do desconhecido para o conhecido, mas também do movimento que o próprio sujeito precisa fazer em relação a esse conhecimento e, especificamente, dos impactos de acesso ao saber sobre o modo de vida do sujeito em sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

A condição do discípulo em proceder desse modo somente é possível, somente tem início em razão da atuação do “mestre do cuidado”. Assim como para Goethe, sem a presença do outro, sem a presença do “mestre”, o discípulo – *stultus* –, não sai de seu estado de não sujeito, pois não sabe, por si mesmo, que pode tornar-se sujeito: “a mestria socrática é interessante na medida em que o papel de Sócrates consiste em mostrar que a ignorância, de fato, ignora que sabe, portanto, que até certo ponto o saber pode vir a sair da própria ignorância” (Foucault, 2010, p.116). A consciência e a mobilidade para saber-se capaz de ser sujeito não estão no *stultus*, a não ser que o “mestre” interfira em seu estado de *stultitia*. Como diz Foucault (2010, p.116), “[...] o fato da existência de Sócrates e a necessidade do questionamento de Sócrates provam que, não obstante, este movimento não pode ser feito sem o outro”.

É notável, portanto, que o mestre tem uma posição específica para Foucault à medida que se inverte a primazia entre “cuidado de si” – *epiméleia heautoû* – e “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón*. Conhecer a si mesmo passa a ter sentido, na leitura de Foucault, somente à medida que convém para cuidar de si mesmo, pois somente assim o saber assume dimensão espiritual. A “mestria” do “mestre do cuidado” não despreza ou exclui o conhecimento, o saber é importante, mas na medida em que faz do *stultus* um sujeito em seu próprio processo de sair da *stultitia*. Portanto, o “mestre” foucaultiano não é outro senão aquele que opera na transformação do sujeito; assim, o simples ato de conhecer e, portanto, o simples ato de ensinar um conhecimento, não lhe é mais suficiente para uma ação pedagógica que pretenda a mudança de status de um não sujeito para um sujeito.

A primeira atitude do “mestre do cuidado”, enquanto aquele que opera na transformação do sujeito, é “despertar” o outro para “cuidar de si mesmo”; é acordar o discípulo do sono que desconhece o “cuidado de si” (Foucault, 2010, p.9). Sem esse “despertar”, o discípulo não vai em direção a si mesmo e, portanto, não se torna sujeito. A segunda atitude refere-se à responsabilidade do “mestre” em fazer o discípulo inquietar-se consigo mesmo, pois “o cuidado de si [...] constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (Foucault, 2010, p.9). Eis as primeiras configurações da figura do “mestre” em Foucault: despertar o *stultus* para inquietar-se com sua condição. Ao “mestre”, cabe a função conflitiva de provocar o outro a ocupar-se consigo mesmo, e não se faz isso por meio de um solilóquio; é preciso que o “mestre” trate, não somente de um saber, mas da relação entre ele e o discípulo.

Essa função, que implica a relação do mestre com o discípulo, pode ser conflitiva porque o discípulo precisa dispor-se a cuidar de si, ou seja, precisa direcionar-se a si mesmo e isso implica uma mudança de comportamento. Cuidar de si mesmo não é algo trivial, simples e de fácil realização. Cuidar de si mesmo exige uma técnica (*tékhnē*) específica, uma técnica que requer discernir entre, de um lado, cuidar daquilo que o cerca, dos bens que se têm e do conforto que lhe assegura e, de outro lado, cuidar de si mesmo. Diante disso, pergunta-se: então, qual é o objeto a ser cuidado? Sobre o que deve o indivíduo se ocupar? O que é esse si mesmo do qual se deve cuidar?

Cuidar do “si mesmo” é cuidar de “[...] sua alma, de sua alma como sujeito de ação” (Foucault, 2010, p.54). Não alma enquanto substância, mas alma enquanto sujeito, que tem atitudes, comportamentos, relações com os outros, consigo mesmo, que tem um comportamento singular com tudo o que o cerca⁷. Esse é o “si mesmo” do qual deve ocupar-se o “cuidado”. É, portanto, uma ação do sujeito sobre o próprio sujeito, não é uma ação de outro sobre o sujeito. É uma prática de si sobre si mesmo, que, para ter início e direção, é dependente de um mestre, mas, para ter efeito, exige que seja praticada pelo próprio sujeito. O mestre, quando restrito ao saber de conhecimento, subordina o sujeito a ele ou, no limite, forma um indivíduo apto a descobrir verdades e transformá-las em discursos científicos, pedagógicos, filosóficos ou políticos. Já o mestre do cuidado de si contribui para que o sujeito, ao acessar a verdade, concomitantemente, experimente o si mesmo como sujeito ético da verdade (Foucault, 2010).

Esse trabalho de si sobre si deve percorrer toda a existência do sujeito, mesmo quando este atingir autonomia em relação ao “mestre”. A relação de autoconstituição que o sujeito tem com a verdade é possível porque o “mestre” o incitou a praticá-la, a exercê-la sobre si mesmo como uma forma de preparação. Uma preparação para agir em determinado momento da existência, e no “[...] momento em que o acontecimento se produzir, será preciso então que o *lógos* se tenha tornado a tal ponto o próprio sujeito de ação, que o próprio sujeito de ação se tenha tornado a tal ponto o *lógos* [...]” (Foucault, 2010, p.291, grifos do autor). Esse *lógos* se torna *êthos*, um modo de ser do sujeito. As práticas do “cuidado de si” se transformam em entendimento, *lógos*, e esse *lógos* se torna ação, *êthos*. O “mestre” contribui, então, para que o discípulo desenvolva um conjunto de práticas consigo mesmo com vistas a configurar um estilo, escolhido por si mesmo, para atribuir à sua própria existência⁸.

Aqui, há um ponto importante de convergência entre o mestre de Foucault e o mestre de Goethe, pois “o saber pedagógico em Goethe não aparece como uma sabedoria, mas como uma experiência [...]” (Castrillón, 2003, p.205). A ação pedagógica do “mestre” foucaultiano, projetada para cuidar do cuidado que o discípulo deve ter de si mesmo, também não pode reduzir-se a uma sabedoria, ou a uma doutrina, pois é na experiência que se dá a possibilidade de o discípulo tornar-se sujeito, atuar, manifestar-se e, mais ainda, colocar-se a si mesmo em questionamento permanente. Não é o “mestre”, durante toda a existência, que coloca o outro em questionamento; trata-se de contribuir para que o discípulo faça sua autocrítica, possível somente na medida em que se exercita sobre si mesmo, pois é uma prática de si sobre si que é aprendida pelo discípulo, ele “[...] teria de lutar pelo *status* de sujeito – um

⁷ Foucault (2010) trata da questão do sujeito de ação a partir da noção de *khresis*.

⁸ “Com efeito, no curso de 1982 serão estudadas em detalhe as práticas relativas à leitura, à escrita, aos exercícios corporais e espirituais; as práticas de aconselhamento e de direção da existência; aquelas que concernem à atuação política; as que concernem à formação do jovem para o exercício de uma função na cidade; as práticas que preparam para a velhice, para o sofrimento ou para a morte; práticas que, em seu conjunto, determinam uma forma de constituição do sujeito moral” (Fonseca, 2011, p.133).

status que lhe era previamente desconhecido – e não (apenas) por um novo conhecimento” (Coelen, 2008, p.59, grifo do autor). A autocrítica, o colocar-se a si mesmo em questão enquanto uma prática formativa que percorre a existência, é essência da função do “mestre”; caso contrário, se esse olhar a si mesmo não for crítico, é um olhar alicerçado na onipotência ou em um individualismo narcisista. Um dos pontos altos da reinterpretação do sujeito a partir do cuidado de si consiste, justamente, no “[...] questionamento incessante acerca daquilo que somos e daquilo que podemos fazer de nós mesmos” (Fonseca, 2011, p.142).

Conclusão

A título de conclusão, pode-se retomar a pergunta: como se configura o mestre em Foucault e Goethe? E, ainda, em que a figura do mestre em Foucault e Goethe colabora para a atual reflexão sobre a importância do mestre na época atual, como afirmou Moura (1950) ao apontar a profunda ausência de orientadores? Ambos, Goethe e Foucault, cada um a seu modo, demonstram a devida importância e preocupação com a formação humana.

Goethe, ao apostar incansavelmente na capacidade do sujeito em formar a si mesmo por meio das experiências de vida, abre espaço para questionar sobre a função do mestre nesse processo formativo, e parece encontrar tal função na condição de um indivíduo estar preparado para contribuir na formação de outrem, do mesmo modo que outras pessoas contribuíram com a sua. Alguém que consegue ver além de seu “discípulo” e guiá-lo para a autoformação de sua perfectibilidade.

E, nesse caminho, mesmo que em épocas distintas, Foucault “encontra Goethe”, quando retoma a reflexão sobre a presença fundamental do mestre no processo autoformativo. O “mestre” de Foucault tem papel decisivo, especialmente, no momento inicial da autoformação, quando o discípulo ainda nem se apercebeu de sua condição de *stultus*. Assim, entende-se que Foucault revitaliza durante seus anos de atividade a importância do “mestre” em um caminho que converge com a ideia de “mestre” em Goethe, primeiramente porque, conforme a leitura empreendida neste artigo, o “mestre” se encontra na base estrutural da relação pedagógica com o discípulo. Sob a matriz do “cuidado de si”, o mestre assume a postura de provocar no outro o cuidado consigo mesmo. O “mestre” tem uma presença forte, insinuante e, ao mesmo tempo, aberta e promotora da autonomia e da responsabilidade do outro sobre si mesmo.

Nesse sentido, um elemento revitalizador da importância do “mestre” é seu papel de modelo ou de exemplo para o outro. O “mestre” assume o posto de “mestre” na medida em que também cuida de si mesmo, na medida em que assume a condição de autoformação – posição que desperta o desejo mimético do discípulo em querer inquietar-se consigo mesmo (Peña, 2003). Esse aspecto recoloca em questão a formação do “mestre”, sem a qual se abdica dos “bons mestres”, ou dos bons orientadores. O “mestre” que incita o outro a cuidar de si precisa que sua formação contemple mais do que o domínio de conhecimentos técnico-profissionalizantes, mas se compreenda como uma práxis de si mesmo.

Outro aspecto relevante sobre a importância do “mestre” que aponta a convergência entre as concepções de Foucault e Goethe é o fato de que também neste último “o saber pedagógico [...] não aparece como uma sabedoria, mas como uma experiência [...]” (Castrillón, 2003, p.205). A ação

pedagógica do “mestre” de Foucault também não pode reduzir-se à transmissão de uma sabedoria, pois é na experiência, na ação, que se dá a possibilidade de o discípulo tornar-se sujeito, atuar, manifestar-se e, mais ainda, colocar-se a si mesmo em questionamento permanente, caminho para tornar-se, concomitantemente, aquilo que somos (Goethe) e aquilo que nunca fomos (Foucault).

Isto é, o puro acesso ao saber, decorrente de um ato de conhecimento, não é suficiente para constituir a autoformação do sujeito. O si mesmo precisa experienciar-se enquanto sujeito ético da verdade acessada, que não apenas pensa a si próprio como se toma enquanto objeto da ação moral (López, 2011), ou seja, de seu próprio modo de vida. Tal condição está ligada à premissa de que, tanto em Goethe, como em Foucault, a experiência e a formação têm relação intrínseca com a constituição da autenticidade de cada indivíduo. Não há experiência verdadeira sem um modificar-se e um melhorar-se. Nesse sentido, formação como autoformação mediada pela presença do mestre é o que assegura a noção de educação como transformação.

O jovem Wilhelm Meister, que saiu de casa para aprender com suas experiências, não transformou essas experiências em um método educativo, regado e reduzido a um modo específico de conhecer. Ao contrário, não havia, por parte do personagem, recusa e limitações. Percebia-se tão somente que ele deixava que as experiências possíveis provocassem sua imaginação, seu entendimento, suas percepções e, especialmente, que essa variação de aprendizagens retornasse a si mesmo. Isso se justifica em razão de que, mesmo diante da incapacidade de prever o que vai lhe acontecer no futuro, é preciso preparar-se para as possibilidades, tal como ocorreu quando Wilhelm Meister descobriu que iria ser pai – e, apesar de o primeiro sentimento ser uma certa aflição, o jovem pai já havia vivenciado experiências de cuidados com o outro, como quando se dispôs a atender a pequena Mignon. O “saber de espiritualidade” implica esse conhecimento, que prepara para a vida, para as intempéries, para a contingência, para aquilo que é um acontecimento inesperado.

A formação humana, portanto, quando pensada somente a partir de um “saber de conhecimento”, não forma sujeitos, não forma para o cuidado de si, não forma para o cuidado com os outros, não forma para a preocupação com o mundo e com a sociedade, pois o “saber de conhecimento”, por si mesmo, não retorna sobre o sujeito, não o prepara para saber viver. Esse saber o forma tão somente para dominar saberes, procedimentos, técnicas, operar experimentos, gerar desenvolvimento econômico etc.

Desse modo, a formação humana configurada a partir da perspectiva do “saber de espiritualidade” encontra sentido não nas verdades passadas de um “mestre a um discípulo”, mas na experiência que ambos fazem com as verdades das quais se desapegam, com o ser que não são mais, com as novidades que encontram, com o novo sujeito que surge, que se descobre. É nessa abertura proporcionada e exigida pelo “saber de espiritualidade” que se inscreve o “mestre”.

Como consideração final, é importante retomar a premissa fundamental – que, por consequência, é a tese deste estudo: todos somos mestres! No entanto, não se formam bons mestres sem tomar em consideração os pressupostos apresentados por Goethe e Foucault. Quais são eles? Em um primeiro momento, compreender a educabilidade humana, que encontra em seu cerne o fato de que o sujeito é inacabado, permanentemente, o que dá abertura para pensar que a formação deve ser, antes de tudo, experiência de si. Entretanto, essa experiência precisa ser orientada e bem conduzida, pois o saber dela advindo deve, nas palavras de Foucault, retornar sobre o sujeito, o qual é, então, o foco fundamental

do mestre no processo de autoformação de seres humanos. Nesse sentido, a figura do mestre tanto em Goethe quanto em Foucault – que apresentam visíveis afinidades eletivas, pois se inserem em uma longa tradição intelectual em comum –, exige que a formação humana seja tomada como autoformação, tanto do discípulo como do próprio mestre.

Colaboradores

O trabalho foi elaborado conjuntamente pelos autores, os quais, partindo de suas pesquisas, apresentaram suas contribuições sobre a temática abordada. O projeto do artigo foi desenhado coletivamente. O texto foi redigido parte por parte, sendo que cada autor participou da elaboração, análise e interpretação de todos os argumentos e posicionamentos apresentados, até atingir a versão final.

Referências

- Castrillón, H.Q. Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, v.15, n.37, p.201-216, 2003.
- Coelen, T. Pedagogia e cuidado de si nas relações mestre-aluno na Antigüidade. In: Peters, M.A.; Besley, T. (Org.). *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.54-64.
- Dalbosco, C.A. *Condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- Fonseca, M.A. O cruzamento entre a filosofia, a história e a educação na interpretação foucaultiana do diálogo *Alcíades*. In: Resende, H. *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.131-142.
- Foucault, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.9-472.
- Foucault, M. O sujeito e o poder. In: Foucault, M. *Ditos e escritos: a genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. v.9. p.118-140.
- Goethe, J.W. *Memórias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948. p.44-179.
- Goethe, J.W. *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*. São Paulo: Editora 34, 2006. p.36-573.
- Goethe, J.W. *Fausto*. São Paulo: Editora 34, 2014. p.214.
- Gros, F. Situação do curso. In: Foucault, M. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.455-493.
- López, M.V. O conceito de experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n.2, p.42-55, 2011.
- Maraschin, R. *Diálogo ética e saúde: formação profissional na perspectiva hermenêutica*. 2017. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.
- Moura, P.A. Prefácio. In: Schweitzer, A. *Goethe: quatro discursos*. São Paulo: Melhoramentos, 1950. p.7-10.
- Nussbaum, M.C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Nussbaum, M.C. *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, 2010.
- Peña, A. Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación: una mirada pedagógica a la Hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, v.15, n.37, p.219-232, 2003.
- Santos Neto, A.B. A fenomenologia do espírito de Hegel e o romance de formação de Goethe. *Revista Urutáguia: Revista Acadêmica Multidisciplinar*, v.17, p.75-86, 2009.

Recebido em 16/11/2017, reapresentado em 30/5/2018 e aprovado em 20/6/2018.