

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ENSINAR COMO UM CÃO (KYNIK'ΟΣ - KYNIKÓS): o pensamento cínico antigo como intercessor na experiência docente

Tiago Cassoli, Fernando Luiz Zanetti

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7134>

Submetido em: 2023-10-06

Postado em: 2023-10-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ENSINAR COMO UM CÃO (KYNIKÓS - KYNIKÓS): O PENSAMENTO CÍNICO ANTIGO COMO INTERCESSOR NA EXPERIÊNCIA DOCENTE

TIAGO CASSOLI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9751-124X>

[<tiagocassoli@ufj.edu.br>](mailto:tiagocassoli@ufj.edu.br)

FERNANDO LUIZ ZANETTI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4529-8774>

[<fernandoanetti@hotmail.com>](mailto:fernandoanetti@hotmail.com)

¹ Universidade Federal de Jataí. Jataí, GO, Brasil.

² Universidade Estadual de Minas Gerais, Frutal, MG, Brasil.

RESUMO: Este texto se inicia em função de um incômodo percebido nas experiências dos autores, na docência do ensino superior, hoje absolutamente atravessada pelo vetor da educação neoliberal, e de suas pesquisas sobre a filosofia antiga e sobre filosofia da educação. Desse lugar, propõe-se o pensamento filosófico como elemento intercessor (DELEUZE, 2017) e o recuo genealógico para pensar a educação, atualmente. De largada, dispõem-se alguns questionamentos da filosofia moderna kantiana e do pensamento de Hanna Arendt sobre a educação. Esse recuo genealógico vai até o movimento filosófico do cinismo antigo e o estoicismo (século IV ac a III dc) que tinham como objetivo principal a verdade sobre a vida. Nessa pesquisa sobre cinismo e estoicismo, elencamos como linhas principais de análise: 1) a relação cinismo/estoicismo e as práticas de autoconhecimento; 2) técnicas de si do cinismo/estoicismo e ética voltados para a educação. Dentre os filósofos pesquisados destacamos: Platão, Diógenes Laércio, Epiteto, Sêneca, Luciano de Samosata e Marco Aurelio. Tal genealogia do cinismo e estoicismo antigo busca desnaturalizar as estratégias e táticas de normalização atuais, produzidas pelo dispositivos psicológicos, ao evidenciar uma ruptura entre essas práticas da psicologia atuais e a prática filosófica da parresia antiga e a busca da virtude. Incontinentemente, parte-se para o tensionamento instado pela filosofia cínica, socrática, estoica e o pensamento foucaultiano sobre a educação universitária contemporânea e, ato contínuo, o questionamento dos processos de formação humana, em curso nas experiências hodiernas.

Palavras-chave: educação universitária, filosofia da educação, filosofia cínica, Foucault, neoliberalismo.

TEACHING LIKE A DOG (KYNIKÓS - KYNIKÓS): ANCIENT CYNICAL THOUGHT AS AN INTERCESSOR IN THE TEACHING EXPERIENCE

ABSTRACT: This text starts from an inconvenience perceived in the experiences of the authors, in higher education, today absolutely crossed by the vector of neoliberal education, and their research on ancient philosophy and on the philosophy of education. In this context, the philosophical thinking is proposed as an intercessor element (DELEUZE, 2017) along with the genealogical backing to think

about education today. At the outset, there are some questions about modern Kantian philosophy and Hanna Arendt's thinking about education. This genealogy goes back to the philosophical movement of ancient Cynicism and Stoicism (4th century BC to 3rd AD), which had the truth about life as its main objective. In this research on cynicism and stoicism, we list the following as the main lines of analysis: 1) the cynicism/stoicism relationship and self-knowledge practices; 2) self-techniques of cynicism/stoicism and ethics aimed at education. Among the philosophers researched, we highlight: Plato, Diogenes Laertius, Epictetus, Seneca, Lucian of Samosata and Marcus Aurelius. Such a genealogy of ancient cynicism and stoicism seeks to denaturalize current normalization strategies and tactics, produced by psychological devices, by highlighting a rupture between these current psychological practices and the philosophical practice of ancient parrhesia and the search for virtue. Incontinently, it continues with the tensioning urged by the cynical, socratic, stoic philosophy and the Foucaultian thought about contemporary university education and, thereafter, the questioning of the processes of human formation, in course in the current experiences.

Keywords: high education, philosophy of education, cynical philosophy, Foucault, neoliberalism.

ENSEÑAR COMO UN PERRO (ΚΥΝΙΚΟΣ - ΚΥΝΙΚÓS): EL ANTIGUO PENSAMIENTO CÍNICO COMO INTERCESOR EN LA EXPERIENCIA DOCENTE

RESUMEN: Este texto se inicia en función de un incómodo percibido en las experiencias de los autores, en la docencia de la enseñanza superior, hoy absolutamente atravesada por el vector de la enseñanza neoliberal, y de sus investigaciones sobre la filosofía antigua y sobre la filosofía de la educación. Deste lugar, se propone el pensamiento filosófico como elemento intercesor (DELEUZE, 2017) y la sangría genealógica para pensar la educación, actualmente. De largada, dispónense algunos cuestionamientos de la filosofía moderna kantiana y del pensamiento de Hanna Arendt sobre la educación. Esta sangría genealógica sigue hasta el movimiento filosófico del cinismo antiguo y el estoicismo (século IV ac a III dc) que tenían como objetivo principal la verdad sobre la vida. En esta investigación sobre cinismo y estoicismo, elegimos como líneas principales de análisis: 1) la relación cinismo/estoicismo y las prácticas de autoconocimiento; 2) técnicas de sí del cinismo/estoicismo y ética voltados para la educación. Dentre los filósofos investigados destacamos: Plato, Diógenes Laercio, Epíteto, Séneca, Luciano de Samosata y Marco Aurelio. Tal genealogía del cinismo y estoicismo antiguo busca desnaturalizar las estrategias y tácticas de normalización actuales, producidas por los dispositivos psicológicos, al evidenciar una ruptura entre esas prácticas de psicología actuales y la práctica filosófica de la parresía antigua y la búsqueda de la virtud. Incontinente, camínase para el tensionamiento instado por la filosofía cínica, socrática, estoica y el pensamiento foucaultiano sobre la educación universitaria contemporánea y, acto continuo, el cuestionamiento de los procesos de formación humana, en curso en las experiencias hodiernas.

Palabras-clave: educación universitaria, filosofía de la educación, filosofía cínica, Foucault, neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Gostaríamos de começar este artigo com a imagem: o aluno conectado nas redes sociais durante a sua aula, o que fazer? Ignorar? Parar a aula e perguntar o que ele está vendo? Mas são muitos, fazer isso com cada um? Tomar essa “prática” como um analisador? Este texto parte das experiências de nossos trabalhos na graduação e na pós-graduação e da problemática de que um modo operante, voltado para a aquisição de competências, como, por exemplo, o domínio das novas tecnologias, as redes sociais e seu mundo de imagens e vídeos que atravessam a sala de aula, nos impõe um problema: como tornar a sala de aula um espaço para o pensamento crítico de nossa atualidade histórica e, ao mesmo tempo, um preparo para a vida? Como se relacionar com essa realidade? Sabemos, há tempos, que o Estado e seus dispositivos educacionais estão em crise, assim como já dizia Arendt, a respeito da educação norte-americana, em meados do século XX; afinal, o que estamos fazendo de nossas vidas, quando ensinamos e exercemos nossa profissão de professor? Estamos ensinando para o mercado, para a política, ou para o exercício ético da liberdade?

A educação, para Kant, seria um meio para a saída de nossa menoridade. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a égide de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é, portanto, a divisa do Esclarecimento. Nesse sentido, o Esclarecimento (*Aufklärung*) seria a saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. Todavia, a fim de que se alcance o esclarecimento, são necessárias condições sociais e políticas para se fazer o uso público da razão, sem a tutela de alguém ou de uma instituição. Nesse sentido, enfatiza Kant (1974, p. 104), o uso público da razão seria “aquele que qualquer homem, enquanto *sábio*, faz dela diante do grande público do mundo *letrado*”, de modo que podemos dizer que o trabalho do professor só se realizaria, caso pudesse fazer tal uso de sua razão diante de seus alunos, e que seus alunos também pudessem exercer suas capacidades para pensar livremente, consignando ao cabo de sua formação ao livre pensar.

A despeito das afirmações acima, é importante postarmos a admoestação foucaultiana sobre a coragem para pensar. Na conferência *O que é a Crítica (Crítica e Aufklärung)*, Foucault indica que a realização do Esclarecimento dependeria menos da *coragem* de que fala Kant do que da ideia que fazemos dos nossos conhecimentos, do saber que temos sobre aquilo que conhecemos, ou seja, mais do que coragem, seria necessário saber sobre os meandros, muitas vezes repressivos, da produção daquilo que sabemos. Isso culminaria na possibilidade da construção de uma ética não fascista, qual seja, vencer a racionalidade política em nós mesmos pelo pensamento e as técnicas de si, espreitando em nós mesmos a violência da razão e o racismo, no sentido foucaultiano, que nos mortifica e nos escraviza.

Para Arendt (2016), a crise na educação estaria na dilaceração das fachadas e na obliteração dos preconceitos, ou simplesmente no esgotamento de nossas respostas às emergências do mundo. Segundo a autora, o caso dos EUA da primeira metade do século XX se agravaria pela utopia americana que visava à libertação dos povos escravizados do mundo e oferecia um lugar supostamente inclusivo para o estrangeiro. Além disso, a proposta de formação moderna, já trazida por Rousseau e incorporada ao sonho americano, imputava à educação o lugar de instrumento da política e a própria política como

uma forma de educação. Entretanto, conforme Arendt, a educação não poderia desempenhar nenhum papel na política, pois, necessariamente, as pessoas que a exercitam estariam no espaço público e supostamente já deveriam estar educadas. Para ela, educar adultos seria ocupar o lugar de guardião e ter uma atuação, no intuito de impedir por vias não violentas a atividade política ou, como diria Kant (1974), impedir o uso público da razão com vistas à *Aufklärung*.

A autora ainda aponta que o sinal principal da *crise* é o fim do bom senso ou do acordo para o que se entende como *mundo comum*. Com as ditaduras que se espalharam no século XX, a noção de autoridade e responsabilidade pelo mundo foi esfacelada e, a partir desses episódios, nenhum adulto quereria se responsabilizar frente às novas gerações sobre o que se apresentaria no espaço comum.

O ponto emergente da *crise na educação*, nos EUA, era muito nítido de ser percebido, de sorte que as pessoas começaram a se perguntar: por que as crianças não sabem ler ou calcular ou a classificação de um ser vivo? Por conseguinte, de acordo com Arendt, se passariam em revisão as metodologias progressistas e pragmáticas que partiriam de três pressupostos:

Primeiro: de que existe um mundo da criança autônomo e separado dos adultos, e que estes deveriam apenas auxiliar o seu desenvolvimento natural e deixar que estas se governassem. Segundo Arendt, essa emancipação levaria não a uma democracia infantil, mas a uma tirania de uma maioria sobre o indivíduo, algo que poderíamos ilustrar com os frequentes casos de abusos e violências entre crianças e jovens.

Segundo: haveria uma mudança nas formas de ensino, quando a pedagogia se torna a ciência do ensino, em geral, terminando por ser conferida ao professor a capacidade de ensinar qualquer coisa, negligenciando assim a formação em suas próprias matérias. O saber superficial consequente desse acontecimento conduziria, na visão da autora, à perda da autoridade própria do professor, sendo obrigado a lançar mão de formas de autoridade institucionais, legais e violentas, para manter o controle da sala de aula.

Terceiro: a emergência do pragmatismo que pressupõe uma aquisição do conhecimento e da compreensão debitária daquilo que nós mesmos fazemos, bem como a consciência da sua aplicabilidade no mundo profissional, em suma, a substituição do aprendizado pelo fazer. Não se transmitiria um conhecimento, mas se inculcaria uma habilidade, com base nos resultados de análises e procedimentos vocacionais.

Perceber isso levaria à *crise na educação* estadunidense. Esta seria forjada na problemática do fim da autoridade que até então era uma posição assumida pelo docente, este tomado como portador dos saberes do passado ou como conhecedor das estratégias de inclusão do passado no mundo atual. Essa posição terminaria por lhe atribuir a responsabilidade pelo mundo que chegava ao aluno.

Hodiernamente, temos a reedição ou a continuidade da crise escandida por Arendt, que tem tornado o mundo e a sala de aula universitária refém dos interesses domésticos, no sentido estrito da *oikonomia* que agora responde às necessidades instrutivas – e não educativas – do mercado empresarial, ou como penhor de urgências identitárias que terminam por esfacelar as possibilidades de oferecer e receber algo do passado ou da tradição, ainda que seja para ser propósito de crítica e transformação.

Queremos, assim, pensar uma educação não para o sucesso, mas para a vida, como, por exemplo, uma educação de preparação para suas questões práticas, éticas, sociais e políticas, também para as experiências radicais da existência do ser, como a morte, a dor, o sofrimento, a loucura, a sexualidade, o riso, a tristeza, a alegria, e assim vamos. Enfim, uma educação que trabalhe com temas profundos e

jogos estéticos sobre os diversos modos de existir, corporificando assim um instante de coragem e afirmação num mundo de inconstâncias e verdades vazias ou desacreditadas.

Para tanto, propomos pensar uma educação filosófica e prática na qual o conhecimento surge como aquilo que se conquista no movimento agonista com a realidade (SÓFOCLES, 2004), como, por exemplo, o deciframento do enigma da esfinge, por Édipo, que salvou Tebas. Trata-se do conhecimento como resultado de uma aventura ou de uma guerra, em que o ser humano se depara com sua condição trágica, a morte e o medo dela.

Pensarmos a relação com o conhecimento, ou melhor, com o desconhecimento, como somos seres do desconhecimento, da ignorância, estranhos a nós mesmos, inimigos de nós mesmos. Sabemos, por Nietzsche (2003) e Foucault (2013), que as sociedades ocidentais foram as mais violentas e eficientes na mortificação do corpo, ao tomá-lo como objeto do poder, ao implantarem uma moral que nega seus instintos e sua vontade de potência, impondo a ele correntes e grilhões de todas as ordens.

Nosso recuo genealógico vai até o movimento filosófico do cinismo antigo e o estoicismo (século IV ac a III d.C.), filosofias que tinham como objetivo o exercício de uma educação prática e aplicável ao cotidiano do ser humano e, ao mesmo tempo, para que essa vida se tornasse verdadeira, alinhada com forças maiores, aquilo que esses movimentos chamam de ascensão à *segunda vida*, a qual eclode no real pela luta da vida, em seu processo de expansão. A existência como teatro da verdade (SAMOSATA, 1976).

O cinismo antigo é uma espécie de distorção performativa capaz de inverter os valores, ao aplicá-los. Nessa pesquisa sobre as técnicas de autoconhecimento e de cuidado de si do cinismo e estoicismo voltados para a educação, elencamos, como eixos principais de análise: a relação cinismo/estoicismo e educação e cinismo/estoicismo e ética, e, dentre os filósofos que foram pesquisados, destacamos: Diógenes Laércio, Epiteto, Demétrio, Sêneca, Luciano, Juliano (o Imperador), Luciano de Samosata, Marco Aurélio, Dion Crisóstomo, Estobeu, Platão e Sófocles. Tal genealogia das técnicas de educação do cinismo e estoicismo antigo busca desnaturalizar as estratégias e táticas educacionais atuais, produzidas por nossas instituições, ao evidenciar uma ruptura entre o comportamento atual e a prática filosófica da *parresia* antiga.

Essas filosofias eram práticas de cuidados e autoconhecimento que preparavam o ser humano para a vida verdadeira: combater a mentira em nome da verdade era seu objetivo principal, ou seja, educação para uma filosofia que entende a vida como luta na qual a verdade é manifestada numa “liturgia da vida” e numa estética da existência, e jamais em algo transcendente ou fora da vida, como será depois, com o platonismo, o cristianismo e a dicotomia entre mundo sensível falho e mundo das ideias perfeito.

Entendemos aqui conhecimento como Nietzsche, aquilo que se produz no confronto com a realidade, na tentativa do ser humano em dominá-la, impor a esta uma relação de força, ao tentar submeter o caos real aos anseios humanos de ordem e progresso. Contudo, ao mesmo tempo, o conhecimento surge como uma terra, uma pátria tal como explicita o autor: “finalmente eu possuía um país meu, um chão próprio, um mundo silente, próspero, florescente, como um jardim secreto do qual ninguém suspeitasse.” (NIETZSCHE, 2003, p. 3). Assim, ele nos apresenta o conhecimento não como uma essência metafísica inata, mas como o resultado de uma luta. Foucault, ao comentar tal passagem, afirma que “o conhecimento é como se fosse a fagulha resultante do choque entre duas espadas.” (1999,

p. 17). “Oh, como somos felizes, nós, homens do conhecimento, desde que saibamos manter silêncio por algum tempo!” (NIETZSCHE, 2003, 9).

Propomos, pois, colocarmo-nos em tensão com o real – e aqui, neste texto, com as práticas de educação disciplinar/de controle/militarizada atual –, e de tal modo tomá-la como alvo da crítica pelo recuo genealógico, que nos injunge a uma posição estratégica de análise, qual seja, a de nos afastarmos dos efeitos de poder do dispositivo que analisamos.

Tal como afirma Foucault (1992), o trabalho genealógico se insere no ponto de articulação do corpo com a história, onde se deve mostrar o corpo marcado pela história, e a história danificando esse corpo. É nesse sentido que Lobo (1997) sustenta que a história pode jogar alguma luz sobre nossa atualidade, levando-nos a mapear e avaliar em nome da vida potente as forças presentes que marcam nossos corpos e nos constituem enquanto sujeitos:

Eis, portanto, um primeiro ponto para uma genealogia de nós-mesmos: a atualidade e a busca dos processos históricos de montagem, peça por peça, daquilo que nos constitui como sujeitos individualizados; dos saberes que identificam em nós os meandros de uma psiquê, nossos motivos para agir, preveem nossos comportamentos, classificam nossas características e que, prescrevendo normas, nos tornam desviantes em potencial e objetos de práticas de tutela, a que nós, já agora sujeitos individualizados, nos encontramos assujeitados. (LOBO, 1997, p. 01).

A genealogia não é orientada à busca da origem dos acontecimentos pelo *a priori* da essência ou da continuidade, já que isso significaria estar fora da história e de suas forças, mas ela se constrói em função do jogo de forças atuantes num dado momento histórico, ou seja, ela entende origem como invenção dos sujeitos e objetos que são descritos pela genealogia em sua emergência e proveniência das forças que deram as condições de possibilidade para um acontecimento. Conforme Le Goff (2003), essa crítica às origens está ligada ao procedimento genealógico que parte do presente: “a genealogia, segundo Foucault, desce, mas sobe de novo” (p. 203), ou seja, ela vai ao passado, mas volta para o presente.

Para Sloterdijk (2006), falar de cinismo na atualidade significa expor um escândalo espiritual, um escândalo moral à crítica; articuladas a isso, as condições de possibilidade do escandaloso são desenroladas. O que uma crítica ainda pode realizar? O que ela ainda tem a fazer, em tempos tão cansados dela?

Por sua vez, Safatle (2008) afirma que cínico hoje é todo enunciado que faz com que valores, princípios e critérios normativos intersubjetivamente partilhados consigam justificar situações que lhes seriam contrárias. Nesse sentido, o cinismo é uma espécie de distorção performativa capaz de torcer, de inverter os valores, ao aplicá-los. Cinismo é o nome da "posição subjetiva que permite reconhecer o caráter descartável ou contingente de certos valores e identificações e ainda assim sustentá-los. Ele nega aquilo ao qual se vincula." (SAFATLE, 2013, p.1)

Nesse diagnóstico do presente, ao comparar o atual com seu passado "origem", entendida aqui como emergência do cinismo e do estoicismo como *práxis* filosófica e virtuosidade *parrisiástica* de resistência aos poderes dominantes, buscamos problematizar o cinismo atual, evidenciando uma ruptura, um deslocamento, na relação entre o poder e o cinismo, na modernidade: ele e seus instrumentos/elementos críticos (dentre eles, o riso, ironia, paródias etc.) são, agora, elementos de relações de poder que buscam uma normatização das condutas.

Elegemos, neste enorme arcabouço de práticas e técnicas educacionais inventados pela humanidade para uma “vida potente”, em que a anedota, as histórias orais e, depois, mesmo sua literatura nos apresenta personagens do povo que tomaram a si próprios, suas vidas cotidianas, como objeto da

filosofia e como objeto artístico, ao propor dar à vida a maior beleza possível, pelo desenvolvimento de uma ética virtuosa.

Breve recorte histórico e filosófico sobre cinismo e estoicismo antigo

O cinismo antigo e o estoicismo greco-romano eram filosofias práticas que assumiam como questão fundamental a conduta, ou melhor, o olhar do filósofo sobre si, sobre suas ações. O que ele vê? Gosta do que vê? Sente vergonha de si? Foge de si?

Salientam Goulet-Cazé e Branham:

Há duas etimologias correntes sobre a origem da palavra. De acordo com uma delas, a palavra vem do ginásio em que Antístenes costumava ensinar, o Cinosarges, dedicado a Hércules (que viria a se tornar um protocínico lendário). O próprio significado exato do nome "Cinosarges" está longe de ser claro: seria um "cão branco" [ou "rápido] ou "carne de cão"? É fácil imaginar que tal etimologia (que faz de Antístenes o primeiro Cão) pudesse ter sido fabricada posteriormente, por analogia com a Stoa ou a Academia, que receberam seus nomes segundo os locais em Atenas onde seus fundadores ensinavam. A segunda etimologia é bem mais plausível e remonta a uma anedota que compara Diógenes (ou Antístenes) a um cão, presumivelmente porque o seu modo de vida assemelhava-se ao de um cão, ou seja, era cínico. (GOULET-CAZÉ; BRANHAM, 2007, p.14).

Ainda segundo os autores, é ao mesmo tempo conveniente e historicamente acurado "distinguir duas fases do movimento: 1) cinismo antigo (do século IV ao século III ac) e 2) sua recepção no Império Romano (do século I d.C. à Antiguidade tardia." (GOULET-CAZÉ; BRANHAM, 2007, p.15).

Processadas essas apresentações, propomos enveredar nas genealogias dos estudos foucaultianos sobre o assunto, ressaltando neles algumas *práticas de educação* a que esses movimentos filosóficos visavam, como, por exemplo, o exercício da *autocracia de si mesmo*, por meio do *autoconhecimento* e pelas *técnicas de si* instados pelo atravessamento da prática *parresiástica* como um elemento ético de si, para se chegar à maestria sobre si mesmo. Essas práticas iam desde os exercícios físicos até os emocionais e sentimentais, como os exercícios do minimalismo, o exercício da solidão e a conquista do conhecimento, a prática do silêncio, as técnicas de alimentação, a pobreza e suas experiências radicais, o suicídio filosófico – inspirado na morte de Sócrates – e, sobretudo, a aquisição de um conhecimento prático, fruto de sucessivas provações de vida atualizadas nas agonísticas diárias. Portanto, essas formas filosóficas entendem o cotidiano como uma prova na qual a verdade eclode e, para tanto, é preciso preparar-se para esses acontecimentos, principalmente para as experiências fundamentais e extremas, como a morte, a dor, o sofrimento, a pobreza, a humilhação social etc. Nesse sentido, admoesta-nos Marcus Aurelius: "We must make haste then, not only because we are daily nearer to death, but also because the conception of things and the understanding of them cease first." ¹ (STANIFORTH, 1964, p.1).

A filosofia como agonística da vida cotidiana também é trazida à baila por Epíteto, ao afirmar que ela é como uma adaga, ou seja, algo que está à mão no uso cotidiano do ser humano e é feita para cortar, ensejando, assim, uma filosofia que se aplique às vidas e às ideias nelas contidas, tornando as almas humanas livres das vicissitudes externas e suas falsas representações. Nesse sentido, o autor ressaltava: "People with a strong physical constitution cannot tolerate extremes of hot and cold; people of strong mental

¹ "Devemos nos apressar, então, não apenas porque estamos cada dia mais perto da morte, mas também porque a concepção das coisas e a compreensão delas cessam primeiro." (Tradução nossa).

healthcanhandleanger, grief, joyandtheotheremotions"² (EPICTETUS, 2008, 21). Ainda se tratando de Epictetus e da filosofia como adaga, Simplício “afirma que as palavras do Encheirídion são efetivas, capazes de agitar a alma de qualquer um que não esteja totalmente mortificado.” (EPICTETUS, 2008, 1). Além disso, Simplício observa, nessa obra, também que, na perspectiva epictetiana, a alma deve libertar-se das emoções irracionais e que as coisas externas devem ser usufruídas de modo consistente com o bem genuíno (EPICTETUS, 2008).

Foucault (2001) aponta que havia, na antiguidade clássica, uma cultura filosófica muito intensa, por meio de uma filosofia prática, que era exercida pelas pessoas comuns, artesãos, comerciantes, pedreiros, carpinteiros etc., as quais não haviam tido nenhum tipo de educação formal, e que tal cultura popular tinha como vanguarda, principalmente, o movimento cínico.

Frente a esses elementos que a genealogia foucaultiana nos apresenta, indagamos: a que ou a quem servem nossas práticas como professores, na atualidade? Tal como Arendt, inquirimos qual o télus da prática educativa hodierna, quando essa busca desenvolver habilidades técnicas, textos padronizados, resolução de problemas enviesados pela lógica do mercado etc.? O que efetivamente estamos produzindo em nossas salas de aulas? Como são nossas práticas de ensino? Como avaliamos, aprovamos ou reprovamos?

Foucault, em *A Coragem da Verdade* (2020), menciona Diógenes Laercio, que nos conta a história do lendário Diógenes de Sinope, o qual havia sido um filósofo cínico que praticava a *parresia*, no século III a.C. e foi vendido como escravo para o filósofo cético Xeníades. Quando Diógenes foi comprado como escravo por Xeníades, dizem que este lhe perguntou: “Estou interessado em comprar você, mas o que você sabe fazer?” Diógenes havia respondido: “Sei comandar.” E a partir desta resposta parrisiástica, Xeníades haveria reagido, dizendo: “Pois bem, você vai educar meus filhos.” (FOUCAULT, 2020, p. 181).

A questão principal da educação de Diógenes é o fato de esta ser uma ação sobre outros que visa ao aprendizado da independência e à transmissão de ensinamentos que permitem a insubmissão e a prática da autarquia. Tal ação implica desde a prescrição de técnicas de sobrevivência nas florestas, exercícios físicos e, principalmente, um aprendizado moral. Desse modo, o cinismo se revela como uma filosofia popular que qualquer pessoa pode aprender, desde que se “aconteça” como filósofo, se torne filósofo, isso dado como algo que se faz sozinho. Hodiernamente, talvez, possamos conceituar isso como “estar implicado” e ser esta uma decisão pessoal, uma decisão sobre aquilo que pode controlar; porém, a filosofia prática cínica antiga fornecia, diferentemente de nossa atualidade, práticas de autoconhecimento e cuidado de si bastante distintas das práticas cristãs e dos domínios de saberes hermeneutas modernos.

Sófocles (2004), em *Édipo Rei*, por exemplo, afirma que Édipo decifrou o enigma da esfinge e salvou a cidade sozinho, sem ajuda de ninguém, porque sabia demais. Foucault (1999) inverte a tese freudiana e identifica nessa peça o elemento do inquerito como uma prática de busca/produção de verdade, porque, apesar de a personagem não saber quem realmente era, possuía técnicas e práticas de investigação que o diferenciavam dos demais personagens. Édipo é o homem do poder, pois possuía um certo conhecimento. Trazemos essa questão, para compará-la com o *homo economicus*, que também tem

² “Pessoas com uma constituição física forte podem tolerar extremos de calor e frio; pessoas de forte saúde mental podem lidar com raiva, tristeza, alegria e outras emoções.” (Tradução nossa).

como prerrogativa se fazer sozinho, porém, esse não sabe sobre si mesmo, havendo em sua vida uma separação entre o discurso e suas ações.

O cinismo, assim como a cultura grega, de forma geral, entendia a verdade/conhecimento como resultado de uma luta de forças que se efetivava no real, e isso dependia de uma escolha pessoal. “É esse tipo de aprendizado, aprendizado de resistência, de combate, aprendizado na forma de uma armadura dada para a existência, que caracteriza o ensino cínico.” (FOUCAULT, 2020, p.182).

Em *A Coragem da Verdade*, Foucault cita o livro VII do *De beneficiis*, de Sêneca, em que este relata como Demétrios concebia a educação das ciências, em contraposição aos saberes de uma filosofia para a vida:

É mais proveitoso [para a vida] conhecer poucos sábios preceitos a nosso alcance e a nosso uso do que aprender muitos que não temos à mão [...] Porque não lhe importa saber muito contanto que saiba o bastante para vencer, assim também, há muitas coisas que agradam, mas bem poucas que garantem a vitória. (FOUCAULT, 2020, p. 182).

Em outro momento dessa obra, Foucault cita Crates, para enfatizar que o ensino cínico é como se fosse um caminho que se constitui num atalho que é muito tortuoso e cheio de armadilhas, o qual o filósofo andante o faz de forma silenciosa, apresentando, assim, o cinismo como um caminho difícil e breve para a virtude. Nesse contexto, o silêncio diz que o filósofo cínico sabe controlar sua língua e que o caminho breve para a virtude é aquele que dribla o ensino teórico que passa pelo caminho do discurso, o qual seria mais longo, porém, mais fácil.

Outro elemento interessante da educação cínica é que a aprendizagem passava por modelos de condutas, atitudes, ações, adquiria a forma de anedotas breves como modo de ensino. Essas historietas tratavam, em poucas palavras, gestos, uma réplica, uma atitude de um cínico numa dada situação, memórias e recordações. Por vezes, utilizam-se relatos maiores, que contavam a vida de um determinado cínico. Em geral, essas práticas de ensino tinham a forma de brincadeiras, anedotas irônicas que promoviam o riso.

Naquilo que tangia a seu conteúdo, essa educação abordava as histórias contadas nas ruas sobre a vida virtuosa dos cínicos, seu desapego das riquezas, *status* social, cargos, casamentos, enfim, o seu desprezo por tudo aquilo que não estava sob seu controle pessoal. Isso se apresenta inclusive sobre o modo como eram professadas as práticas educativas, dado que, primordialmente, esses ensinamentos eram feitos de maneira oral, tal como Sócrates e Diógenes. E essas formas, inclusive, permaneceram entre os estoicos, termo que, etimologicamente, significa *aquela que fala*.

Observando a caracterização até aqui exposta, podemos perceber que o cinismo fundou uma tradição de ensino indubitavelmente diferente daquelas consideradas doutrinárias. Essa forma de ensino visava a restituir a força/potência de uma conduta para além do debilitamento moral a que a maioria das pessoas estaria condenada, com o passar dos anos. Assim, ao compararmos o cinismo com as escolas platônicas ou aristotélicas, notamos que a primeira objetivava a ação, ou melhor, a qualidade dessa ação frente ao olhar moral do filósofo, muitas vezes apenas atravessado pelo jogo meramente contemplativo.

Aqui podemos polarizar o olhar virtuoso do cínico com o olhar vigilante do *panopticon*, na sociedade disciplinar e de controle (FOUCAULT, 1992). Nesse sentido, a autoavaliação citada por Sêneca antes de dormir diz desse olhar sobre a alma, se ela exerceu a *parresia*, quando foi necessário. E se, ao exercê-la, correu riscos, demonstrando coragem. Já no caso do panoptismo, o olhar é sempre o outro, do vigia. Aqui é um olhar que não está no controle da pessoa.

Portanto, educação cínica erige a ação, a conduta, como seu principal objetivo, tornando assim, secundárias as vicissitudes da lógica e das teorias universais. Nesse lugar até mesmo a escrita se torna algo de menor mérito. Para tanto, os cínicos desenvolveram um ensino prático e oral que se constitui na forma de provas de conduta. Um exemplo dessas práticas é o exercício do silêncio. Ao iniciar os estudos, o aluno deveria ficar dois anos calado, não lhe era facultado direito à fala e deveria permanecer mudo frente aos colegas mais velhos. A prática do silêncio visava a pôr à prova a prepotência juvenil e trazia à cena educativa o preceito de que o direito à fala deveria ser conquistado, todavia, para isso, o jovem deveria aprender a controlar a sua língua.

Epicteto (1948) dizia que a vida é constituída de duas espécies de coisas: aquelas sobre as quais temos o controle, por exemplo, nossa conduta, nossa fala, e aquelas de que não temos nenhum controle, como a natureza, a política, os cargos, as riquezas, as doenças, a morte, as pestes, as pandemias etc. Diante de tais possibilidades, o filósofo nos admoesta de que devemos nos preocupar somente com a primeira.

É importante explicitarmos como a filosofia cínica entendia a noção de natureza. O natural estaria relacionado à trajetória cósmica do universo, como o nascer, o viver e o morrer. Essa natureza seria anterior a nós, humanos, e nos constitui: seríamos feitos de poeira cósmica. Desse modo, seguir a natureza seria dar continuidade a essa trajetória e encontrar-se consigo mesmo; entretanto, isso não ocorreria de modo passivo, sendo necessário agir para chegar a “si”. Ora, para fazer com que isso se efetive, uma luta precisa ser travada e vencida, e, nesse sentido, é preciso se preparar, se exercitar, diariamente, da maneira mais dura possível, ou seja, segundo Epictetus (1948), pegar o caminho mais curto é mais difícil, diferentemente da proposta do caminho mais longo e fácil do discurso platônico.

Outra técnica interessante na educação cínica é a *parresia* socrática com seus alunos. A *parresia* ocorre na emergência do *dizer-a-verdade* como uma ação própria do filósofo que gravita suas práticas em torno do tema da coragem da verdade. É preciso dar conta de si, proceder, graças à *parresia* socrática, à descoberta e à instauração de si mesmo como realidade ontológica distinta do corpo. E essa realidade ontologicamente distinta do corpo é o que é designado muito explicitamente como a alma (*psykhê*) (FOUCAULT, 2020).

No diálogo com *Alcibíades*, Sócrates assim interrogava seu interlocutor:

Você acaba de admitir que tem de cuidar de si mesmo, mas o que quer dizer “cuidar de si mesmo” e qual é a coisa de que se deve cuidar? [...] Vocês se lembram de todas essas passagens em que Sócrates explicava que a alma deve olhar para si mesma, que ela é como um olho que, procurando se ver, seria obrigado a olhar na pupila de outro olho para perceber a si mesma. (FOUCAULT, 2020, p. 139).

A maneira como se vive, a maneira como se viveu, seriam essas as matérias sobre as quais o aluno precisaria prestar contas a si mesmo na forma de aprendizagem.

Esse dizer a verdade se defrontaria, por conseguinte, com o risco e o perigo de dizer aos homens que precisam ouvi-la e o quanto lhes custará para dar à sua própria vida um certo estilo. Dizer a verdade com a qual há que se confrontar corajosamente com os mentirosos e ignorantes, como se combinaram o objetivo de uma beleza da existência e a tarefa de dar conta de si mesmo no jogo da verdade (FOUCAULT, 2020).

O cinismo antigo faria da vida, da existência, da *bios*, o que poderíamos chamar de uma liturgia, uma manifestação da verdade, do “destino” e do belo. Em outros termos, poderíamos nos

indagar: estamos suficientemente preparados para morrer? Ou sofrer? Ou enlouquecer? Ou mesmo para o prazer? Por acaso, tivemos alguma educação sexual? Como aprendemos essas práticas?

Essa perspectiva revela a assunção da crítica radical ao cristianismo, levada a cabo por Nietzsche e Foucault, quando sustentam que a ética cristã destituiu o ser humano de si mesmo e o lançou à escuridão de si, em uma operação, segundo a qual quem sabe de si é um outro, um padre, um médico, um advogado etc. Trata-se de uma condição em que o sujeito não possui o controle de si, não aprendeu a governar a si e, portanto, não tem condição de governar o outro e nem a cidade, ou seja, de fazer parte do espaço público e sua forma de governo pela política. Por conseguinte, como entregar o direcionamento da consciência a um tutor que não sabe de si, do seu corpo, afetos etc.? A quem você entregaria o controle da sua vida? A um capitão sem bússola?

Além disso, sabemos que o cristianismo incorporou as técnicas cínicas e estoicas e as deslocou do seu contexto de emergência, de luta, trágico e agonístico, tornando-as parte das técnicas hermenêuticas cristãs.

Por outro lado, Foucault afirma que

[...] houve todo um cinismo cristão, um cinismo anti-institucional, um cinismo que eu diria antieclesiástico, cujas formas e vestígios ainda vivos eram sensíveis à Reforma, durante a Reforma, dentro da própria reforma protestante, ou mesmo da contrarreforma católica. Toda essa longa história do cinismo cristão poderia ser feita. (FOUCAULT, 2020, p. 160).

Outro ponto que cabe retomarmos, de modo mais demorado, é a certa suspeita a respeito da escrita. Sabemos que Diógenes de Sinope, assim como Sócrates, não escreveram nada: sua forma de ensino passava pela fala e pelo seu exemplo de vida. Ensinavam nas ruas e praças, seu método se dava pelos diálogos orais, práticas que darão origem ao conceito de dialética. Segundo Foucault (2020), a escrita e o pensamento teórico enganavam os seres com seus truques ilusionistas e metafísicos, os quais seduziam os homens medrosos e ambiciosos com uma promessa de eternidade e completude.

Assim, posicionava-se a escrita como o mais eficaz meio de perpetuar um nome, uma saga e a história dos vencedores, no decorrer do tempo. Nesse sentido, a escrita e a teoria estariam atreladas ao discurso e às falsas representações. Em contraposição à escola *acadêmica* o cinismo era um movimento popular permeado pela forte tradição oral, dado surgir como *resistência* ou *contraconduta* à filosofia aristocrática e escrita de Platão e Aristóteles, ou mesmo aos sofistas, que vendiam seus ensinamentos de retórica aos mais abastados. Denotando essa posição, temos que Diógenes e seu movimento filosófico e popular foram uns dos poucos a se posicionarem contra a escravidão na antiguidade; o Sócrates representado por Platão possui claras influências do movimento cínico e de sua oralidade (FOUCAULT, 2020):

É que a escrita, Fedro, é muito perigosa e, nesse ponto, parecidíssima com a pintura, pois esta, em verdade, apresenta seus produtos como vivos; mas, se alguém lhe formula perguntas, cala-se cheia de dignidade. O mesmo passa com os escritos. És inclinado a pensar que conversas com seres inteligentes; mas se, com o teu desejo de aprender, os interpelares acerca do que eles mesmos dizem, só respondem de um único modo e sempre a mesma coisa. Uma vez definitivamente fixados na escrita, rolam daqui dali os discursos, sem a menor discriminação, tanto por entre os conhecedores da matéria como os que nada têm que ver com o assunto de que tratam, sem saberem a quem devam dirigir-se e a quem não. E no caso de serem agredidos ou menoscabados injustamente, nunca prescindirão da ajuda paterna, pois por si mesmos são tão incapazes de se defenderem como de socorrer alguém. (PLATÃO, 1975, p.261).

François Rabelais (2009), renascentista do século XVI, escreve sobre essas tradições orais e seus personagens míticos como Gargantua e Pantagruel. A escrita estaria então conectada a um certo tipo de relação de poder, como o poder do poeta, o qual, por meio de seus versos, seduz as pessoas. É por estar imbuída dessas relações de poder que a escrita é desprezada pelo cinismo. E, como agonística contra o dispositivo da escrita e o processo civilizatório que este expressava, colocavam em prática o minimalismo. Desse modo, o minimalismo, a pobreza, a resistência às humilhações públicas que isso acarretava tornavam-se os principais preceitos do cinismo. Crates, por exemplo, doou toda a sua fortuna para viver nas ruas de Atenas, casou-se com a cínica Hipárquia, que igualmente abandonou sua família e posição social, para viver nas ruas também. De acordo com Diógenes Laertios (2008), havia várias histórias sobre as noites quentes do casal. O modo de existência cínico professaria um viver com o mínimo possível, mas de forma digna, assim como um cão. Inclusive, conta-se que o próprio Diógenes possuía um manto, vivia em um barril, com um saco de lentilhas e uma tigela, até o dia que encontrou uma criança bebendo água com as mãos e se desfez também da tigela.

Ainda segundo Laertios (2008), Diógenes de Sinopeera filho de um banqueiro responsável pela casa da moeda, na cidade de Sinope. Em certa feita, ambos, pai e filho, tiveram que deixar esta cidade, pois foram acusados de falsificar a moeda. Conta-se que o filho foi até o oráculo de Delfos para saber sobre seu destino e obteve a seguinte resposta: é necessário inverter o valor da moeda. É nesse sentido que o cinismo surge como um movimento filosófico de resistência e de *contracondutas*, posicionando-se contra a divisão humanidade versus natureza. Outrossim, assume como um grande erro humano tomar a natureza como algo a ser escondido e negado, pois, antes de tudo, somos animais.

Como forma de cumprir essa perspectiva de conduta, os cínicos saciavam suas necessidades naturais em público, como o comer, o dormir, o defecar, o urinar, o copular, o masturbar-se e assim por adiante: não haveria nada a esconder. Não existiriam segredos na vida de um cínico e nem vergonha. É desse *tópos* que Laertios (2008) relata que Diógenes de Sinope se masturbava em plena feira e dizia: “Pena que não funciona assim com a fome, uma esfregadinha e já resolve.” Importante ressaltar que esta se apresenta como outro importante exemplo de *contraconduta*, pois a masturbação era muito desqualificada entre os nobres. Esses exemplos denotam que o cinismo buscava questionar as representações/valores que norteavam as ações e pensamentos, os valores oficiais da cultura da época, como a riqueza, o *status* social, a vaidade, o egoísmo, a luxúria e tudo aquilo que não está sob nosso controle. Portanto, o primeiro ato da educação cínica era problematizar essas representações e valores, e instaurar, num segundo momento, uma autocracia de si, um governo/poder sobre si, de sorte a não se curvar às forças externas e suas representações falsas. Assim, o que importaria é o modo como se age frente à vida, a forma das condutas, o controle de si mesmo, dado que aquilo que está fora disso não nos pertenceria.

Retomando nosso ponto de partida, este texto surge de uma necessidade de pensarmos sobre nossas práticas como professores e cartografar qual o papel da educação, hoje. Desenvolver habilidades ou capacidades ou preparar as pessoas para a vida?

Nesse sentido, para antagonizar com o projeto neoliberal para a educação propusemos aqui um recuo genealógico em relação às técnicas de si desenvolvidas com base em um processo filosófico educacional, que é uma filosofia prática, voltada para o governo de si e a beleza e a força que isso pode ter, para o ser humano.

Epicteto (1948) assevera que a felicidade está naquilo de que temos o controle, aquilo que podemos governar, ou seja, nos conduzirmos a partir de uma relação conosco mesmos, de forma ética.

Nesse sentido, há uma sintonia do sujeito (aquele que age) consigo mesmo, ou seja, ele teria que conhecer a si mesmo, tomar-se a si como aliado e defender esse si como seu grande tesouro, pois é ele seu porto seguro, nos seus últimos momentos de vida, ou nos piores momentos. Essa coerência consigo mesmo proporciona uma “blindagem” frente aos dispositivos de governança que almejam produzir e controlar a vida.

Esse conhecer a si mesmo estava relacionado às técnicas de si, as quais, segundo Foucault, em *História da Sexualidade*, implicavam uma relação de hierarquia entre o primeiro elemento e o segundo, numa coerência consigo mesmo, uma postura ética teria que ter um saber sobre si, assim como técnicas que colocassem em prática esse saber, ações, a condutas coerentes com esse saber (FOUCAULT, 1985)

Na antiguidade greco-romana, as técnicas e suas provações elaboravam os saberes de si, depois, com o cristianismo, há uma inversão, surgindo a hermenêutica de si, na qual o si ganha uma profundidade psicológica culpada, ou seja, o princípio de purificação da carne *a priori* separava o si das técnicas de si. O cristianismo deslocou as técnicas de si do campo ético grego e as colocou num campo moral dado por um princípio deslocado da realidade do sujeito, uma posição reativa frente à ação, em que não há uma coerência interna do si com suas técnicas, encontrando-se, assim, o sujeito vendido às forças externas de si, como é o caso das forças civilizatórias. Surge aqui a separação entre o dizer e o fazer.

Nesse sentido, o mundo ocidental destitui o ser humano das rédeas de sua vida, culpabilizando o outro ou um certo grupo de pessoas pelo seu fracasso pessoal. Partimos do ponto em que o ser humano atual está normatizado num processo de infantilização das condutas, pois é tutelado pelos especialistas, tornou-se um ser mimado e, para a satisfação dos seus “desejos autodestrutivos”, faz qualquer coisa. Propomos uma educação para enfrentarmos isso, uma educação para a vida, que é negada pelo saber médico e psiquiátrico, segundo o qual não podemos sentir dor, ou mesmo por uma psicologia positiva, que banaliza o sofrimento, simplesmente o negando, em sua complexidade. Não temos uma educação para enfrentar o sofrimento psíquico, que hoje é medicalizado e medicamentado, nas escolas.

Como aprendemos a enfrentar a dor e o sofrimento, sem as saídas fáceis e milagrosas dos *coaches*? Outro analisador do nosso tempo é que também não temos uma educação para a morte? Como aprendemos a morrer? Sabemos que outra experiência aprisionada é a da loucura? Temos uma educação para a loucura? Para o riso? Para a perda?

No curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault apresenta a teoria do *homo economicus* como conceito fulcral da governamentalidade neoliberal. Instada pelo desafio de governar sujeitos livres, a racionalidade neoliberal traria à baila a noção de *capital humano* como crivo, tanto para as análises e gestões econômicas quanto para as práticas de sujeição/subjetivação da dita educação para o empreendedorismo.

Partindo do neoliberalismo estadunidense, Foucault (2008) nota um deslocamento das problematizações levadas a cabo pela economia-política, tornando perceptível o alargamento das preocupações dos neoliberais para além do Estado e das particularidades das atividades econômicas, de sorte a incluir, assim, as ações da sociedade civil e o comportamento dos sujeitos. Além disso, o autor também afirma que a teoria do *capital humano* entronizará a economia de mercado como grade de análise ou princípio de inteligibilidade para decifrar os fenômenos sociais ou não mercantis. E, mais do que isso, ela teria por função reenformar a sociedade, segundo os modelos das empresas, culminando como ponto

de ancoragem ontológica do sujeito social, ou seja, essa teoria indicaria como deveríamos nos relacionar conosco, com os outros e com o mundo e suas práticas e saberes.

Disso se depreende, pois, que o capital humano seria a renda que não pode ser dissociada do indivíduo que é seu portador (FOUCAULT, 2008). Capital humano também pode ser lido, de acordo com Sylvio de Souza Gadelha Costa, como um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias das pessoas que “adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como a soma de valores de troca que serve de base real a uma empresa capitalista” (2009, p. 175) e será composto por elementos inatos, genética – no caso, o casamento –, investimentos em cultura, em cuidado com a saúde, e investimento em mobilidade. Portanto, todas as políticas sociais, culturais e educacionais serão orientadas para a melhoria do nível de capital humano de uma parte da população, considerada normal e digna de investimentos.

E, por fim, um ponto que nos reconecta com o curso deste texto: a questão da inovação. Conforme Foucault (2008), os neoliberais viram na inovação, nas descobertas de novas fontes de mercado, de fontes mão de obra, de novos modos de vida e consumo, uma forma de realizar a correção das baixas taxas de lucro, as quais, segundo Marx, trariam o fim do capital. E qual seriam as fontes de inovação, senão os resultados das transações de capital humano? Os sujeitos que receberam mais investimento e acumulam mais capital humano serão os mananciais de inovação, saindo na dianteira da corrida pelo sucesso das formas econômicas, apresentando-se, por isso, como os indivíduos mais adaptados.

Podemos afirmar que um novo *éthos* se constitui nessas práticas e saberes, terminando por induzir os sujeitos a alterar a percepção que possuem de suas decisões e atitudes quanto à própria vida e dos seus pares, de modo a estabelecer relações de concorrência (COSTA, 2009). Enfim, um sujeito que seria o produtor de uma verdade sobre si e que seguiria a racionalidade concorrencial, para superar os seus pares.

Os jovens são educados hoje para o sucesso, que, segundo a racionalidade neoliberal estadunidense, é a capacidade de produzir a própria satisfação, ou seja, aquele que se produz por si só, *self mademan*, que faz parte do empreendedorismo do neoliberalismo. Nesse sentido, o vencedor é um jogador que parte de recursos escassos e realiza as melhores escolhas, condutas que agregam valor ao seu *capital humano*.

Sabemos, por Foucault (2008), que o neoliberalismo, desde Spencer, irá importar a teoria darwiniana da evolução das espécies, aplicando essa grade de inteligibilidade ao comportamento humano, o qual passa a ver a manifestação da própria verdade da teoria, a lei do mais forte, ou seja, o mais adaptado. Assim, o *homo economicus* é aquele que, a partir de recursos escassos, faz as melhores escolhas, as escolhas vencedoras; nesse sentido, seu próprio comportamento é a manifestação da “verdade do capital”.

O *homo economicus* eclode no mercado e, na concorrência com seus rivais, emerge num lugar de destaque. Nesse ritual, é chancelada a verdade a seu respeito: o vencedor é a prova da verdade neoliberal.

Ao realizarmos esse recuo ao cinismo, propusemos uma educação para a ação ética e não econômica, a qual busque uma experiência que nos desloque de nossa posição de sujeito. Nesse sentido,

somos partidários da visão de que a educação neoliberal hoje não prepara o ser humano para as experiências fundamentais da vida e para descoberta do conhecimento; assim, somos ensinados a delegar essa parte aos especialistas, ou melhor, a determinados dispositivos, como a religião, a psicologia, as técnicas de autoajuda etc. Fazendo um contraponto com a fala *parrisiástica* de Diógenes, o ser humano, no contemporâneo, é aquele que não sabe governar nem a si – muito menos o outro.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. Crise na cultura. In: ARENDT, Hanna. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2016.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

EPICTETUS. *The Enchiridion*. Translated by T.W. Higginson, with an introduction by Albert Salomon. New York: Bobbs-Merrill, 1948.

EPICTETUS. *Discourses and Selected Writing*. Translated by R. Dobbi. New York: Penguin, 2008.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica? *Cadernos da F.F.C* (Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP). Marília: UNESP Marília – Publicações, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos I - Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico*. As heterotopias. Posfácio de Daniel Defert; tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da verdade: o governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

GOULET-CAZÉ, Marie-Odile; BRANHAM, R. Branham (Orgs.). *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*. São Paulo: Loyola, 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento” (“Aufklärung”). In: KANT, I. *Textos Seletos*. Edição bilíngue. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.

LAERTIOS, Diógenes. *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*. Tradução do grego, introdução e notas por Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 2008.

LE GOFF, Jacques. Foucault e a “nova história”. *Plural*, v. 10, p. 197-209, 2003.

LOBO, Lília Ferreira. Movimento eugênico: tribunal de todos os desvios. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Orgs.). *Clio-Psyché Ontem: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PLATÃO. Fedro. In: *Diálogos*, v. V. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1975.

RABELAIS, François. *Gargantua e Pantagruel*. Tradução de David Jardim Junior. Belo Horizonte: Itatiaia, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os pensadores*, v. XXIV. Tradução de Louders Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e Falência da Crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008

SAMÓSATA, Luciano de. Dialogos de tendencia cinica. Introducción, Traducción y notas Francisco Gracia Yague. Madrid (España): Nacional, 1976.

SLOTERDIJK, Peter. *Crítica da razão cínica*. Madrid: Siruela, 2006.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Tradução de Donaldo Schüler. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

STANIFORTH, Maxwell. *Marcus Aurelius: Meditations*. Harmondsworth: Penguin, 1964.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

TIAGO CASSOLI – Pesquisa, Leitura e escrita do texto final.

FERNANDO LUIZ ZANETTI – Leitura e escrita do texto final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.