

**CUIDADO DE SI E ENSINO DE FILOSOFIA: PROBLEMATIZAÇÕES EM TORNO DO FILOSOFAR E DO ENSINAR A FILOSOFAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA. <sup>1</sup>**

**Saulo Eduardo Ribeiro\***

**RESUMO:** A partir do estudo sobre o processo histórico de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade, realizado por Michel Foucault no curso “A Hermenêutica do Sujeito”, o presente artigo analisa as possíveis implicações dessa ressignificação no processo de institucionalização da filosofia, problematizando, por conseguinte, a temática do ensino de Filosofia na Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** conhecimento de si; cuidado de si; ensino de filosofia; subjetividade; verdade.

**RESUMEN:** A partir del estudio del proceso histórico de redefinición de la relación entre la subjetividad y la verdad, dirigida por Michel Foucault en el curso "La hermenéutica del sujeto", este artículo analiza las posibles implicaciones de esta reformulación en el proceso de institucionalización de la filosofía, intentando problematizar, por tanto, el tema de la enseñanza de la filosofía en la educación básica.

**PALABRAS CLAVES:** conocimiento de sí; cuidado de sí; enseñanza de la filosofía; subjetividad; verdad.

### **Introdução**

Este artigo busca problematizar, a partir da leitura do curso “A Hermenêutica do Sujeito”, proferida por Michel Foucault em 1982 no Collège de France, a relação que tem se estabelecido entre as temáticas do ensino de filosofia, do filosofar e do ensinar a filosofar na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão estendida de um trabalho de mesmo nome apresentado no “I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: O que queremos com o filosofar na Educação Básica?”, realizado em Salvador, no período de 01 a 03 de dezembro de 2011. Ele apresenta alguns resultados de pesquisa, que ainda está em andamento no PPGE/UFSM.

\* Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma instituição. E-mail: shauler@gmail.com

A questão na qual Foucault se deteve nesse curso diz respeito à relação entre subjetividade e verdade. Essa relação costuma ser colocada a partir do preceito “conhece-te a ti mesmo”, sendo que, desde esse ponto de vista, principalmente a partir de Platão, a filosofia e o filosofar têm consistido, essencialmente, no movimento que o sujeito realiza sobre si mesmo para reencontrar uma verdade oculta e esquecida.

Esse princípio é ainda requalificado por Descartes enquanto conhecimento de si, isto é, consciência de si, em que a relação entre sujeito e verdade é confirmada pela máxima “penso, logo existo”. Destarte, o conhecimento de si mesmo coloca a evidência da existência do sujeito como princípio do acesso ao ser, fazendo do “conhece-te a ti mesmo” um princípio fundamental de acesso à verdade.

No entanto, a questão do sujeito nem sempre foi tematizada exclusivamente pela fórmula do “conhece-te a ti mesmo”. A história da filosofia e do pensamento ocidental tem sido marcada pelo movimento de requalificação do “conhece-te a ti mesmo” e desqualificação e esquecimento da noção de cuidado de si. Essas noções não se constituíam enquanto princípio filosófico, mas sim como regras de conduta e como imperativos gerais de prudência, sendo que a noção de “conhece-te a ti mesmo” não possuía o sentido epistemológico do conhecimento de si que, posteriormente, viria a adquirir. Elas passam a adquirir um sentido filosófico a partir da apropriação que Sócrates realiza desses princípios, para o qual o “conhece-te a ti mesmo” encontra-se subordinado ao princípio geral do cuidado de si.

É a partir dessa apropriação que, segundo Foucault, o princípio do cuidado de si passa a caracterizar a atitude filosófica, transformando-se em um preceito de vida filosófica e moral na antiguidade. O cuidado de si implica uma atitude geral e um conjunto de práticas em relação a si mesmo, com o objetivo de nos transformarmos, podendo ser pensado, enquanto atitude filosófica, como um cuidado em relação ao que se pensa e se passa no pensamento.

Sendo assim, quais foram os movimentos que levaram à separação desses dois princípios até então interdependentes? Por que o “conhece-te a ti mesmo” passou a ser mais valorizado em detrimento do cuidado de si? Quais as implicações dessa mudança de perspectiva no modo de conceber a atitude/atividade filosófica?

De que modo, a partir de então, a prática filosófica passou a “funcionar” e a acontecer? Como podemos pensar esse movimento de esquecimento/desconsideração do cuidado de si e requalificação e valorização moderna do “conhece-te a ti mesmo” em relação à temática contemporânea do ensino de filosofia? Essas serão, portanto, algumas das questões que, a título de problematização, serão abordadas neste artigo.

### **Problematizações em torno do sentido da Filosofia na escola**

A aprovação da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio ampliou, exponencialmente, o debate sobre os aspectos políticos, pedagógicos e filosóficos que a presença da disciplina deve ou pode assumir nas salas de aula da Educação Básica. Como já não se trata de uma disciplina optativa, em que cada escola definia os parâmetros a partir dos quais a mesma era operacionalizada, cabe agora pensar as relações que vêm sendo estabelecidas entre aquilo que se pretende ou se compreende por atividade/ atitude filosófica, as instituições educativas e as políticas educacionais que orientam o Ensino Médio.

Documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais nos permitem, ainda que genericamente, entrever algumas relações que têm se estabelecido entre as políticas educacionais mais amplas com as políticas educacionais específicas que vêm sendo desenvolvidas para o ensino da filosofia. Um exemplo disso podemos encontrar nas orientações curriculares, no volume 3, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sobre os conhecimentos de Filosofia, cujo ponto de partida utilizado para se pensar a identidade da Filosofia é o Inciso III do § 1º do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996).

Nesse inciso consta que ao final do Ensino Médio o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL-MEC, 1996). Dessa forma, por exemplo, toda proposta para o ensino de filosofia deverá dialogar com o restante das políticas públicas. Por mais genérica e confusa que seja a expressão ‘conhecimentos necessários para o exercício da cidadania’, não será possível pensar a identidade da Filosofia, no marco das políticas públicas para a educação, que negue ou

contradiga esse pressuposto, ou seja, nessa perspectiva, a possibilidade de pensar a Filosofia desde outro ponto de vista ou de outra maneira já está, *a priori*, descartada. Restaria, é claro, refletir sobre que cidadania é essa que se pretende exercer com a prática de ensino em filosofia. Por isso, a partir da sua obrigatoriedade, pensar o ensino de filosofia também implica pensá-lo no marco das instituições educativas, implica pensá-lo no marco das políticas públicas para a educação.

Nesse sentido, já podemos entrever um primeiro e velho problema em relação às (im) potencialidades da prática filosófica em espaços institucionais. Dado a circunscrição da filosofia ao espaço institucional da escola, cabe agora ao professor de filosofia apenas não deixá-la fora do esquadro da legislação que normatiza a sua presença na Educação Básica? Ou será possível, ou mesmo legítimo e/ou lícito, fazê-la vazar pelas bordas da formalidade institucional? Que postura assumir diante desse quadro em que o filósofo torna-se um funcionário a serviço do Estado?

Assim, poderíamos nos colocar um segundo conjunto de questões subjacentes a esse contexto de consolidação institucional da filosofia: quais as implicações da institucionalização da Filosofia como disciplina escolar para a *prática educativa*<sup>2</sup> em filosofia? É possível pensar a prática educativa em filosofia enquanto prática de liberdade nos limites de uma educação formal e escolarizada? Pensar a Filosofia nos limites das instituições educativas implica resumir a prática educativa em filosofia ao ensino da filosofia? Até que ponto é possível pensar a prática filosófica (o filosofar) na Educação Básica na lógica do ensino (transmissão)<sup>3</sup>? É possível ensinar a filosofar, ou aprender a filosofar através da

---

<sup>2</sup> Toma-se a expressão 'prática educativa em filosofia' apenas para fazer lembrar que a filosofia, apesar do longo processo de institucionalização pelo qual passou, nem sempre se deu em espaços formais. Assim, a expressão 'prática de ensino em filosofia' é utilizada aqui para indicar a limitação que essa prática educativa sofreu no âmbito da educação formal e escolarizada, ao ponto de se desconsiderar certa tradição do pensamento filosófico ocidental em favor de outra, como se verá mais adiante, ao se abordar as questões relativas ao *cuidado de si*.

<sup>3</sup> Insiste-se, aqui, na distinção entre filosofia enquanto prática educativa e filosofia enquanto prática de ensino. A primeira pressupõe muito mais coisas do que a segunda. Frequentemente se recorre a Kant e/ou a Hegel para se contrapor a uma concepção de ensino como transmissão dos conteúdos e informações sobre a filosofia em detrimento do filosofar. Mesmo que a distinção kantiana favoreça "a dissociação entre a lógica da produção e a lógica da transmissão" (GALLO e KOHAN, 2000, p. 183), e que, em contrapartida se admita com Hegel que o ensino da filosofia (dos conteúdos históricos) pressupõe o ensino do filosofar e vice-versa, continua-se a pensar a Filosofia a partir da

lógica do ensino/ transmissão? Uma situação de ensino é suficiente para que o filosofar aconteça? Certo está que não podemos fazer tudo e/ou qualquer coisa com e em nome da filosofia, mas até onde podemos ir com e na filosofia?

Apesar de não pretender dar conta de todo esse conjunto de questões, neste artigo pretende-se problematizar alguns pressupostos em torno do “ensinar a filosofar” na Educação Básica e, nesse sentido, problematizar alguns usos de asserções do tipo “não se ensina filosofia, mas a filosofar” e ‘se aprende a filosofar na medida em que se aprende filosofia’. Afinal, que ensino e que aprendizagem é esta da qual estamos falando quando pensamos a filosofia nas instituições educativas contemporâneas, neste caso, no Ensino Médio das escolas de Educação Básica? E em que medida esta concepção de ensino e aprendizagem dão conta do filosofar?

Desse modo, soma-se ao primeiro conjunto de questões apresentadas na introdução deste trabalho esse segundo conjunto, acerca dos condicionamentos da prática educativa em filosofia na sua relação com as instituições e com as políticas educacionais. O primeiro conjunto diz respeito à concepção de filosofia que se tornou hegemônica ao longo da história do pensamento ocidental. O desenvolvimento dessa concepção está relacionado, em certo sentido, à institucionalização da filosofia, na medida em que é a partir dessa concepção que a Filosofia tem se consolidado enquanto disciplina universitária e escolar.

O primeiro conjunto antecede o segundo, porque “pensar a obrigatoriedade do ensino da Filosofia tem como condição a problematização sobre a própria filosofia” (Disponível em: <[http://www.filoeduc.org/gt/gt\\_apresenta.html](http://www.filoeduc.org/gt/gt_apresenta.html)>. Acesso em: 29 de Out. de 2011)<sup>4</sup>. Por isso, este artigo se deterá mais atentamente a esse primeiro conjunto de questões, visto que serão elas que nos darão as condições para pensar a especificidade da Filosofia enquanto disciplina escolar obrigatória.

### **Filosofia: modo de vida e/ou discurso teórico?**

---

questão do ensino, como se este, por si só, fosse dar conta de todo processo educativo que aproxima alguém da filosofia. O processo que nos aproxima do filosofar vaza, e muito, pelas bordas da formalidade institucional do ensinar filosofia e/ou filosofar.

<sup>4</sup> Proposta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF.

Ao analisar a relação entre verdade e subjetividade, Foucault está preocupado em compreender como se formou a necessidade de uma hermenêutica do sujeito, fundada “na ideia de que há em nós algo oculto e que vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara o segredo” (CASTRO, 2009, p. 203) e a verdade. A necessidade de interpretar essas ilusões a fim de descobrir o segredo por trás delas fez com que, desde a antiguidade, se desenvolvessem certas práticas de si, cujo objetivo era o de fazer com que o sujeito decifrasse a si mesmo e ao seu desejo (id. *ibid.*). Bem, poder-se-ia perguntar, onde entra a filosofia nessa análise da história da relação entre subjetividade e verdade? E qual a sua relevância para as questões relativas ao ensino da filosofia?

Em primeiro lugar, ao se voltar para a antiguidade com o objetivo de compreender como os antigos estabeleciam essa relação, Foucault percebeu que ela era concebida a partir de dois preceitos, a saber, o cuidado de si e o conhecimento de si. A esse respeito, poderíamos nos perguntar, assim como o faz Foucault, como e por que o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” se difundiu ao longo dos séculos, enquanto o princípio do cuidado de si foi praticamente esquecido? Se “a epiméleia heautoû (o cuidado de si e a regra que lhe era associada [isto é, o conhece-te a ti mesmo]) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana” (FOUCAULT, 2010, p. 9), o que aconteceu, ao longo da história do pensamento ocidental, que fez com que este princípio perdesse sua centralidade para o conhecimento de si?

Na antiguidade a filosofia estava intimamente ligada àquilo que Foucault denominou de “espiritualidade”. O que postulava esta “espiritualidade” e como os antigos estabeleciam sua relação com a filosofia? Conforme Foucault, ela postulava que “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito [...] não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito” (id. *ibid.*, p. 16), ou seja, é preciso que o sujeito se modifique para ter direito ao acesso à verdade. Que modificações são essas e que “verdade” é essa à qual pretendiam ter acesso?

Para os antigos, a questão da espiritualidade relacionava-se com o filosofar na medida em que este não representava apenas um ato de conhecimento

intelectivo (em relação à verdade), mas uma atitude diante da vida. Atitude essa que implicava num movimento do sujeito através do qual essa verdade o atingiria. Nesse movimento, o sujeito alcançaria ou acessaria a verdade na medida em que se tornasse sujeito do discurso verdadeiro, não objeto. Para esta ‘filosofia espiritualizada’ não se trata de uma “objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas da subjetivação de um discurso verdadeiro; tornar próprias, na vida, as coisas que se sabe, os discursos que se escuta e que se reconhece como verdadeiros” (CASTRO, 2009, p. 45).

A filosofia não se caracterizava apenas como um discurso teórico ou epistemológico sobre o problema de como ter acesso à verdade, mas essencialmente como um modo de vida. Nesse sentido, a questão da verdade, na sua relação com os postulados da espiritualidade, se colocava tanto como um movimento do *eros* (amor), como um trabalho de ascese (*áskesis*). Esse trabalho, por sua vez, coloca a questão de quais as transformações que o sujeito precisa realizar sobre si mesmo para ter acesso à verdade. Essas transformações ou conversões pressupunham certas práticas de si, através do exercício de algumas técnicas<sup>5</sup>, tais como a *parrhesia*. O “falar francamente” (*parrhesia*) implica um comprometimento entre aquilo que se diz (o discurso verdadeiro) com aquilo que se faz. Com isso, pretendia-se “assegurar a subjetivação do discurso verdadeiro, fazer com que eu me converta em sujeito de enunciação do discurso verdadeiro” (id. *ibid.*) e não em objeto desse discurso.

Desse modo, o fim do primado do cuidado de si resulta da separação entre este e o conhecimento de si, em que o discurso verdadeiro torna-se independente da autoridade (autoria) daquele que o profere. Essa separação deve-se, portanto, a distinção entre cuidado e conhecimento e, por conseguinte, uma distinção que se opera, principalmente a partir da modernidade, entre a filosofia e essa espiritualidade erótica da ascese filosófica. Essa separação e/ou distinção, resultou em uma mudança no modo pelo qual a filosofia concebia a relação entre subjetividade e verdade.

---

<sup>5</sup> Segundo Marisa Eizirik (2005, p. 120), “o cuidado de si se coloca mais especialmente nas técnicas de si e nas diversas formas como essas técnicas vão produzindo uma atualidade da ética. Ética do presente”. Essas técnicas relacionam-se a atividades tais como: o exame de consciência, a leitura, a escrita, a meditação, o cuidado com o corpo, o dizer a verdade, etc.

Na antiguidade o sujeito era responsável pelo discurso verdadeiro que proferia, pois a verdade desse discurso relacionava-se ao trabalho de ascese através do qual o sujeito se modificava para acessá-la. Reconhecer e /ou proferir um discurso verdadeiro significava agir em conformidade com esse discurso. Na medida em que esse discurso torna-se independente, e não mais interdependente, já não nos cabe a responsabilidade de agir em conformidade com o mesmo, mas apenas de conhecê-lo teoricamente. A verdade do discurso já não depende mais do sujeito. Se na antiguidade o diretor de espírito, o filósofo ou o mestre afirmavam “essa verdade que te digo, tu a vês em mim” (FOUCAULT, 2010, p. 391), agora, quando nos vemos em contradição, justificamos em tom de pilhéria: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Minha ação não está mais autorizada a desautorizar a verdade do discurso que profiro. Por mais que eu não aja em conformidade com o discurso verdadeiro que profiro, argumento que, apesar disso, ele não deixa de ser verdadeiro, pois sua verdade independe de mim. Faça o que diz o discurso verdadeiro que profiro, mesmo que eu não esteja agindo em conformidade com ele<sup>6</sup> ou mesmo que ele não produza nada de verdadeiro em minha ação.

O discurso verdadeiro estava intrinsecamente ligado ao discurso pronunciado pelo mestre. O discurso verdadeiro era aquele que provocava algum efeito, a verdade residia no que ele fazia. A partir de Platão a verdade passa a residir somente naquilo que o discurso diz, sendo que, segundo Potte-Boneville (2006), o apagamento da figura do mestre deve-se ao descolamento e independência do discurso verdadeiro do discurso proferido pelo mestre.

Conforme Foucault, a Teologia representa o marco do rompimento do vínculo entre o acesso à verdade e a exigência de uma transformação do sujeito. Desse modo,

a correspondência entre um Deus que tudo conhece e sujeitos capazes de conhecer, sob o amparo da fé é claro, constitui sem dúvida um dos principais elementos que fazem [fizeram] com que o pensamento - ou as principais formas de reflexão - ocidental e, em particular, o pensamento filosófico se

---

<sup>6</sup> Assim, por exemplo, a ética passa a ser entendida mais como objeto de discussão teórica, e não como pensamento sobre as formas/ modos de vida e de elaboração do trabalho de transformação de si mesmo.



tenham desprendido, liberado, separado das condições de espiritualidade que os haviam acompanhado até então, e cuja formulação mais geral era o princípio da *epiméleia heautoû* [cuidado de si] (FOUCAULT, 2010, p. 28).

O sujeito já não precisa mais operar uma transformação em seu ser através de um trabalho ou prática de si, pois esse sujeito já é em si mesmo capaz de, sob amparo da fé, conhecer a verdade. A existência de Deus passa a ser uma garantia desse conhecimento, sendo Descartes um exemplo de filósofo que para provar a possibilidade de haver um conhecimento verdadeiro teve, por fim, de provar a existência de Deus.

Mais tarde esse conflito não se dará mais entre essa forma de espiritualidade e a teologia, mas entre espiritualidade e ciência. A requalificação moderna do princípio do conhecimento de si substituiu a ascese pela evidência do cogito. Assim, “a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (id. *ibid.*, p. 18), sendo que, “a consequência disto (...), é que o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento” (id. *ibid.*, p. 18-19).

O fim do primado do cuidado de si implicou, nesse sentido, no progressivo apagamento de uma concepção de filosofia como modo de vida. O conhecimento de si passou por um processo de resignificação ao longo dos séculos até a requalificação cartesiana. Esse processo de resignificação ou requalificação do conhecimento de si, somado ao seu descolamento do princípio do cuidado de si, está relacionado àquilo que Pierre Hadot chamou de “processo de ‘teorização’ da filosofia”. Para Hadot esse processo está “intimamente ligado às relações entre filosofia e cristianismo, notadamente como definidas nas universidades medievais” (2010, p. 357).

O desaparecimento de certos modos de vida filosófica e a absorção de outros pelo cristianismo acabou, por fim, resultando, no seio do próprio cristianismo, no divórcio entre modo de vida e o discurso filosófico. Quando o modo de vida monástico separa-se do discurso filosófico, este passa a ser reduzido, gradativamente, “ao plano de um simples material conceitual utilizável nas

controvérsias teológicas” (id. *ibid.*, p. 356). Eis, aí, portanto, a perspectiva a partir da qual a atividade filosófica passou a funcionar e a acontecer. O prenúncio do papel que a filosofia começaria a desempenhar nas instituições educativas.

### **Cuidado de si e ensino de filosofia**

Foucault distinguiu três momentos ou períodos da história do cuidado de si, a saber, o momento socrático-platônico, o período da idade de ouro da cultura de si, desenvolvida pela filosofia helenístico-romana, nos dois primeiros séculos de nossa era, e o período da ascese filosófica pagã do ascetismo cristão, nos séculos IV-V (FOUCAULT, 2010, p. 33). Não caberá aqui um tratamento pormenorizado de todos os aspectos e especificidades de cada momento. Apenas se delineará algumas características assumidas pelo princípio do cuidado de si ao longo dos dois primeiros períodos para que, a partir delas, se possa pensar e problematizar a situação presente da Filosofia na Educação Básica.

Em relação ao momento socrático-platônico, o cuidado de si se apresentou de quatro maneiras. Em primeiro lugar, antes de adquirir um sentido filosófico, o cuidado de si era entendido como um privilégio político, vinculado ao exercício do poder, sendo reservado àqueles que não precisavam se ocupar de outras atividades, principalmente com o trabalho, atividade dos escravos. Ele passa a adquirir uma significação filosófica quando começa a ser concebido como condição da ação política, não mais um privilégio, mas aquilo sem o qual o próprio exercício do poder fica comprometido. Com isso, aqueles que pretendem cuidar, ocupar-se com os outros, precisam antes aprender a cuidar e a governar a si mesmos. Só sabe cuidar e governar os outros, aquele que aprendeu a cuidar e a governar a si mesmo.

Em segundo lugar, por estar sendo pensado, em certo sentido, dentro de um projeto de formação político-pedagógica, o cuidado de si se inscreve, conforme Foucault, no interior do déficit pedagógico da educação ateniense. O cuidado de si se inscreve como uma necessidade para aqueles que, como Alcebíades, pretendiam governar os outros, mas que justamente por isso, precisavam adquirir a cultura e formação necessária para a empreitada a qual estavam dispostos a enfrentar. Este segundo elemento relaciona-se, ainda, a um terceiro. Dado esse

déficit, e como o cuidado de si se dá sempre numa relação com o outro (cuidar de si para cuidar dos outros e vice e versa), ele constitui-se, em um primeiro momento, como uma atividade, “uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre e amante” (id. *ibid.*, p. 35).

Por fim, em quarto lugar, esta necessidade de ocupar-se consigo se coloca em função da ignorância em relação ao objeto do cuidado, qual seja, o *eu* que é a alma. Portanto, segundo Foucault, o cuidado de si se inscrevia em três questões, a saber, no exercício do poder político, na pedagogia e na ignorância que se ignora tanto em relação ao saber em geral, quanto àquilo que se deveria saber sobre si mesmo. Assim, a Filosofia não se constituía apenas como um saber teórico-discursivo que deveria ser ensinado, mas se inscrevia dentro de um projeto de Educação mais amplo. É nesse sentido que, dentro desse projeto, o aprender é uma consequência do ocupar-se consigo mesmo, pois, conforme Foucault

Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo. É aí, creio, nesse desnível entre o “aprender” que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo “ocupar-te contigo”, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *paideia* (...) que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães, é nesse desnível, nesse jogo, nessa proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo (id. *ibid.*, p. 43).

Desse modo, estes quatro aspectos que vão constituindo a questão socrático-platônica do cuidado de si pode nos servir para pensar/ problematizar algumas questões em relação à prática pedagógica em filosofia na atualidade. A primeira delas seria sobre o jovem implicado nessa relação de cuidado. Ora, esses jovens não serão exatamente aqueles que governarão ou terão a pretensão de governar a cidade. Também não são, na sua totalidade, ou mesmo maioria, filhos de uma elite culta, como o eram os jovens atenienses objetos do cuidado de Sócrates.

Se na antiga Grécia as condições para que Sócrates pudesse interpelar a juventude, enredando-a nas tramas de sua filosofia, estavam, de certo modo,

dadas pelo contexto sócio-cultural dessa juventude, quais seriam as condições necessárias para que se pudesse fazer o mesmo com uma juventude que não compartilha desse contexto? Até onde se pode ir com e na Filosofia diante das condições que são apresentadas na atualidade? De outro modo, por que é tão difícil conceber na atualidade a possibilidade do filosofar na escola, na relação entre professor e aluno, entre um adulto e um jovem, quando Sócrates interpelava constantemente a juventude, sendo até condenado a morte por isso? Está também a filosofia no ensino médio condenada à morte? Afinal, quais as garantias que a simples conquista de espaços institucionais oferece para que o filosofar aconteça?

A centralidade que se busca dar aos textos filosóficos e à história da filosofia, como condição indispensável do filosofar, tem contribuído para embotar ou fortalecer a presença da Filosofia e da prática filosófica na escola? Desse ponto de vista, e a partir dessa abordagem, é possível o ensino de filosofia constituir-se como experiência filosófica para alunos do Ensino Médio? Se não, por quê? Porque os jovens estudantes ainda são imaturos, ignorantes ou mesmo burros? Afinal, o que fazia Sócrates ao interpelar seus concidadãos? O que falta a um jovem do Ensino Médio brasileiro que a um jovem escravo analfabeto do final do século V a.C. – que é levado por Sócrates a descobrir uma proposição da geometria – não faltava?<sup>7</sup> Como era possível a Sócrates filosofar com seus concidadãos sem todo o cabedal teórico do qual dispomos na atualidade? E como, apesar de todo esse cabedal – e talvez em função dele – não conseguimos conceber a possibilidade do filosofar com a juventude de nossa atualidade? O que aconteceu, entre o tempo de Sócrates e o nosso, para que fosse desacreditada a possibilidade do filosofar com a juventude?

Assim, a segunda questão/ problema sobre a prática pedagógica em filosofia, pensada a partir dos aspectos do momento socrático-platônico do cuidado de si, diz respeito à questão do déficit pedagógico da nossa educação. Dado esse déficit, cultural de um modo geral, mas especificamente em relação à leitura e escrita, não

---

<sup>7</sup> Aqui é necessário ponderar sobre a relevância deste exemplo, em função da escassez de fontes históricas sobre a existência desse escravo, que acabam pondo em dúvida a verossimilhança deste exemplo. Ao que parece, Platão o utiliza com o objetivo de fazer com que sua teoria da reminiscência adquira maior poder de persuasão. De todo modo, este não seria o único exemplo que expressa a relação que Sócrates procurava estabelecer entre sua prática filosófica e os habitantes (pois o escravo está excluído da cidadania) de Atenas.

seria necessário repensar a Filosofia na Educação Básica? É possível ou mesmo legítimo pensá-la não a partir do pressuposto de que seja, exclusivamente, um saber teórico-discursivo, um cabedal de técnicas e procedimentos que os estudantes deverão aprender a dominar? A esse propósito, segundo Foucault:

a crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar esse ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí – a propósito desse problema, nesse vazio institucional, nesse déficit da pedagogia, nesse momento político e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico (id. *ibid.*, p. 81).

Diante da incapacidade e limitação da educação ateniense, formou-se o discurso filosófico sobre a iminência do cuidado de si. E diante do déficit pedagógico, das incapacidades e limitações das instituições educativas brasileiras, qual o discurso e o papel que a filosofia assumirá ou tem assumido? De outro modo, qual o discurso e o papel que o professor filósofo assumirá ou tem assumido?

Segundo Foucault, os dois aspectos do déficit pedagógico da educação ateniense eram tanto de caráter escolar quanto erótico. Se o primeiro dizia respeito ao problema da pedagogia e da educação ateniense em relação a outras culturas, o segundo referia-se à relação entre a juventude e seus mestres/ amantes. Sócrates criticava a maneira como esses jovens eram abandonados por aqueles que deveriam cuidar deles, sendo que “o amor pelos rapazes, em Atenas, não conseguia honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo” (id. *ibid.*, p. 42).

Essa relação faz surgir uma terceira questão, isto é, a questão da mestria. Se diante do déficit pedagógico da educação ateniense se formou o discurso filosófico sobre a iminência do cuidado de si, esse discurso, por sua vez, criou a necessidade de um mestre do cuidado. Se “o que define [ou definia] a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (id. *ibid.*, p. 55), então “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre

os outros, etc” (id. *ibid.*). Ora, mas então em que consiste o trabalho desse mestre do cuidado?

Já em relação ao período da idade de ouro da cultura de si, há certa generalização e descentralização das práticas de si implicadas nesse cuidado. Se no período socrático-platônico ela estava preocupada com a preparação e formação do bom governante, na filosofia helenístico-romana o cuidado de si terá um papel corretivo tanto quanto formador (id. *ibid.*, p. 86). A função crítica da prática de si passa a ser caracterizada não somente pelo eixo formador, mas também corretivo. Já não se tratará tanto de formar o bom governante, mas de formar o indivíduo para que aprenda a corrigir seus erros, maus hábitos, e abalar dependências estabelecidas e incrustadas. Por isso, o eixo a partir do qual se desenvolverá a prática de si é bem mais o da correção-liberação do que o da formação-saber (id. *ibid.*, p. 87).

Voltando a pensar a prática pedagógica em filosofia, poderíamos nos perguntar como ela tem se constituído na atualidade. Como correção-liberação e/ou como formação-saber? E se hoje não nos cabe mais o papel de mestres, mas de professores, então qual o nosso papel? Ensinar aptidões e capacidades aos estudantes do Ensino Médio, fazendo-os aceder a uma competência discursivo-filosófica (BRASIL/MEC, 2006, p. 30)? Ensiná-los a falar e prevalecer sobre os outros?

Abandonamos a perspectiva formadora de um ensino enciclopédico em favor de uma perspectiva formadora de um ensino por competências, mas parece que continuamos a pensar a prática filosófica a partir de uma concepção de filosofia como discurso teórico. Discurso (e conteúdo) este que o estudante de Ensino Médio deverá não só dominar, mas acessar de forma significativa. No entanto, se não se quer que os estudantes apenas dominem um simples material conceitual a ser utilizado em controvérsias, mas que o acessem de forma significativa, não se deveria começar a tematizar a presença da filosofia na escola a partir de uma outra ou nova concepção de filosofia?

### Considerações finais

O objetivo dessa tematização do cuidado de si foi o de pensar o ensino de filosofia na Educação Básica a partir da problematização da própria Filosofia. Esta tematização permite pensar a Filosofia na escola não mais focalizada na questão do ensino, mas da aprendizagem como resultado da relação de cuidado que pode se estabelecer entre o professor e o jovem de Ensino Médio. Não se pretende negar a importância do ensino, no entanto, ele não implica necessariamente em aprendizagem. Se o ensino supõe uma intenção de que haja aprendizagem, essa intenção não é suficiente para que a aprendizagem aconteça.

Desse modo, poder-se-ia perguntar o que faz alguém filosofar; antes, o que aproxima alguém da filosofia? Será apenas uma situação de ensino suficiente? Ora, se uma situação de ensino não é suficiente, como parece, então não caberia tematizarmos a presença da Filosofia na escola a partir de outros aspectos da prática filosófica? Será que podemos conceber a atitude filosófica somente como uma determinada atitude teórico-discursiva? Essa atitude é suficiente para fazer com que o estudante aceda a uma competência discursivo-filosófica?

Portanto, o ensino de filosofia constitui-se como um problema filosófico, porque começou a concorrer como disciplina universitária e escolar a partir de uma determinada maneira de conceber a prática e a atitude filosófica. Essa maneira está relacionada ao processo de dissociação entre cuidado de si e conhecimento de si, entre filosofia como modo de vida e filosofia como discurso teórico. Pensar a Filosofia na escola frente ao déficit pedagógico do ensino contemporâneo implica em problematizar essa concepção de filosofia. Essa problematização filosófica da Filosofia frente às instituições educativas implica, portanto, pensar como o ensino e a prática docente em filosofia têm funcionado e acontecido na escola para que, a partir disso, seja possível pensar alternativas para que a mesma venha a funcionar e acontecer de outras maneiras.

### Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 29 de Out. de 2011

BRASIL/MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3. Brasília, MEC, 2006.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EIZIRIK, Marisa. **Michel Foucault – um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GALLO, S e KOHAN, W. O. “Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio”. In: GALLO, S e KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.174-196.

GT FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR DA ANPOF. **Proposta do GT**. Disponível em: <[http://www.filoeduc.org/gt/gt\\_apresenta.html](http://www.filoeduc.org/gt/gt_apresenta.html)>. Acesso em: 29 de Out. de 2011

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

POTTE-BONNEVILLE, Mathieu. “Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estoico paradoxal”. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 129-150.