



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ROBERTINA TEIXEIRA DA ROCHA

**FOUCAULT E O CUIDADO DE SI PLATÔNICO: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Campina Grande
2022

ROBERTINA TEIXEIRA DA ROCHA

**FOUCAULT E O CUIDADO DE SI PLATÔNICO: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Essa dissertação será apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR) Núcleo Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica do Centro de Humanidades; como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva.

Campina Grande

2022

R672f

Rocha, Robertina Teixeira da.

Foucault e o cuidado de si platônico: proposta metodológica para o ensino médio / Robertina Teixeira da Rocha. – Campina Grande, 2022. 127 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva".

Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Cuidado de si. 3. Conhece-te a ti mesmo. 4. Ensino de Filosofia – Ensino Médio – Brasil. 5. Foucault, Michel, 1926-1984. 6. Platão, 428/427 a.C.-348/347 a.C. I. Silva, Antonio Gomes da. II. Título.

CDU 1(07)(043)

ROBERTINA TEIXEIRA DA ROCHA

**FOUCAULT E O CUIDADO DE SI PLATÔNICO: PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cidade de Campina Grande, Estado da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva.

Aprovada em Campina Grande/PB, 25/03/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Gomes da Silva (Orientador)



Prof. Dra. Elizabete Amorim de Almeida Melo



Prof. Dr. Ricardo Leon Lopes



Prof. Dra. Sônia Maria Lira Ferreira

AGRADECIMENTOS

A todas as divindades que me acompanham e cuidam de mim desde meu nascimento nesse planeta, cuidado e proteção que se intensificaram muito nos últimos anos; meu agradecimento por terem sido uma fonte de força e apoio nos momentos mais difíceis deste percurso.

Aos meus pais, Janeide Teixeira e Pedro Barbosa; não apenas porque minha existência só foi possível por meio de seu encontro; mas também pelas escolhas que tomaram, pensando em meu bem-estar, ao longo dos 24 anos que convivemos de forma mais intensa.

Aos meus irmãos, Leontino e Pedro; pelas noites de sono interrompidas para me levar de madrugada à rodoviária durante o primeiro ano de mestrado.

Aos professores que marcaram profundamente minha caminhada até o mestrado: Samuel Silva, Renalvo Cavalcanti e Elizabete Amorim. Samuel Silva, agradeço por ter me mostrado a diferença que um bom professor pode fazer na formação de alguém, dando-me, já no segundo ciclo do ensino fundamental, um ótimo exemplo da profissional que eu gostaria de ser: uma pessoa apaixonada pelo que faz e comprometida com a educação pública brasileira. A Renalvo Cavalcante, agradeço por ter sido não só o melhor professor de Filosofia de meu Ensino Médio e, com isso, despertado em mim a vontade de ser professora dessa disciplina; mas também de ter sido um grande amigo com quem eu podia exercitar minha inteligência. A Elizabete Amorim, por aquela bronca durante nossa segunda aula de Estágio, por ter me contagiado com sua paixão pelo ensino de filosofia e me mostrado desde a graduação que o ensino de Filosofia pode ser também um problema filosófico; provavelmente se não a tivesse conhecido esta dissertação e a pessoa que sou hoje não existiriam.

A aqueles que tive a honra de ser aluna durante meu primeiro ano de mestrado, agradeço imensamente o quanto colaboraram não só com minha carreira acadêmica, mas principalmente com a renovação da minha prática docente e a redescoberta de minha paixão pela filosofia. De modo particular, agradeço a Oscar de Lira por ter incitado a reflexão sobre a finalidade do

ensino de filosofia. À Flávio José pelo paralisante, mas também muito animador questionamento acerca de “qual o seu problema filosófico?” À Ricardo Leon pelo modo como discute minuciosamente os textos e nos ensinava, com seu exemplo, que paciência é uma das virtudes essenciais ao exercício filosófico. À Valter Ferreira por me fazer enxergar que no ensino de filosofia o que se entende por filosofia deve estar em consonância com a corrente pedagógica que dá base a seu trabalho docente. À Antonio Gomes da Silva por ter aceitado concluir minha orientação e por seu hábito de questionar constantemente qualquer coisa que dizíamos, o que me fez lembrar que, na filosofia, as perguntas são tão, ou mais, importantes do que as respostas.

À querida Solange Maria Norjosa Gonzaga; cujos motivos para agradecer não caberiam nesse espaço, por isso, me limitarei aos mais importantes: por acreditar nesse trabalho e em minha capacidade de realizá-lo; por ter agido tal como um tábua toda vez que eu me sentia perdida ou desanimada ao longo desse processo; por dividir comigo seu conhecimento e me contagiar com sua paixão pela Filosofia Antiga e pela atenciosa orientação deste texto.

A todos os estudantes das Escolas Professor José Quintella Cavalcanti em Arapiraca/AL; Escola Cidadã Integral Técnica Francisco Ernesto do Rêgo em Queimadas/PB; em particular aos estudantes da 1º série O do ano letivo de 2019, que aceitaram fazer parte desta experiência; e da Escola Estadual Monte Carmelo. Agradecimentos especiais aos colegas de trabalho e a gestão das escolas José Quintella Cavalcanti em Arapiraca/AL e Escola Cidadã Integral Técnica Francisco Ernesto do Rêgo, em Queimadas/PB, por terem acolhido tão afetuosamente essa pesquisa.

EPÍGRAFE

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso de nossa existência (FOUCAULT, 2014, p. 9).

RESUMO

Nossa pesquisa *Foucault e o cuidado de si platônico: proposta metodológica para o ensino médio*; propõe uma metodologia para a prática docente na sala de aula do ensino médio. Nosso referencial filosófico é a análise que Foucault faz do diálogo *Primeiro Alcibiades* em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito* nas aulas de 6 e 13 de Janeiro de 1982, cujo tema é a história do *cuidado de si* socrático-platônico. A partir da teoria de *cuidado de si* foucaultiana traçamos um paralelo entre a maestria de Sócrates e o papel do professor de filosofia, bem como, entre o jovem Alcibiades e os estudantes do Ensino Médio. Em sua história o *cuidado de si* foi entendido como uma atitude para consigo mesmo; como um modo diligente de olhar para si mesmo e como um conjunto de práticas, de *técnicas de si* que permitiam ao sujeito modificar-se e se auto constituir. Com base nesse referencial teórico, nossa metodologia elaborou uma proposta metodológica de ensino de filosofia para o nível médio como prática do *cuidado de si*. Tal prática é também um ato de resistência face ao modo de subjetividade moderna, na medida em que possibilita ao sujeito escolher de modo consciente os valores que irão governar sua vida, ao invés de assujeitar-se nos padrões estabelecidos pelos poderes. Para tanto, aplicamos uma sequência de quatro aulas sobre o tema da igualdade de gênero em uma turma da primeira série do *Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo*, situada em Queimadas/PB. O resultado dessa experiência apontou que um ensino de filosofia como prática de resistência ao modo de subjetividade moderna com base no cuidado de si é possível e que essa proposta contribui para que os estudantes relacionem o conteúdo filosófico a seu cotidiano.

Palavras-chave: Michel Foucault. Platão. Cuidado de si. Conhece-te a ti mesmo. Ensino de Filosofia.

ABSTRACT

Our research, Foucault and the platonic care of the self: methodological proposal for high school; proposes a methodology for teaching practice in the high school classroom. Our philosophical referential is Foucault's analysis of the dialogue First Alcibiades in his course The Hermeneutics of the Subject in the classes of January 6th and 13th 1982, whose theme is the history of Socratic-Platonic care of the self. Based on the Foucaultian theory of the care of the self, we draw a parallel between Socrates' mastery and the role of the philosophy teacher, as well as between the young Alcibiades and high school students. In its history, care of the self was understood as an attitude towards oneself; as a diligent way of looking at oneself and as a set of practices, of techniques of the self that allowed the subject to change and self-constitute. Based on this theoretical referential, our methodology elaborated a proposal for teaching philosophy to secondary school as a practice of care of the self. Such practice is also an act of resistance in the face of the mode of modern subjectivity, insofar as it allows the subject to consciously choose the values that will govern his life, instead of submitting to the standards established by the powers. Therefore, we applied a sequence of four classes on the theme of gender equality in a class of the first grade of high school at the Francisco Ernesto do Rêgo State Elementary and High School, located in Queimadas/PB. The result of this experience pointed out that teaching philosophy as a practice of resistance to the mode of modern subjectivity based on the care of the self is possible and that this proposal contributed for students to relate the philosophical content to their daily lives.

Keywords: Michel Foucault, Plato, Care of the Self, Self-Knowledge, Philosophy Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: O SER CONSIGO: TERCEIRO EIXO DA ONTOLOGIA FOUCAULTIANA.....	22
1.1 A trajetória filosófica de Michel Foucault.....	22
1.2 <i>Cuidado de si</i> de princípio geral da cultura grega à possibilidade de resistência.....	28
1.3 O aparecimento das técnicas de si em Platão: <i>Fédon</i> e <i>O Banquete</i>	32
1.4 O trajeto do cuidado de si na história da filosofia: do auge à exclusão.....	47
CAPÍTULO 2: CUIDADO DE SI NO PRIMEIRO ALCIBÍADES- UMA LEITURA FOUCAULTIANA.....	54
2.1 A recepção da obra foucaultiana no campo filosófico-educacional brasileiro.....	54
2.2 O discípulo a quem Sócrates quer ensinar a cuidar de si: Alcibíades.....	56
2.3 Sócrates: O mestre do <i>cuidado de si</i> em Platão.....	62
2.4 Conhecer-se para cuidar-se: o cuidado de si platônico.....	71
CAPÍTULO 3: PROPOSTA METODOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA COM O CUIDADO DE SI.....	81
3.1 A trajetória da Filosofia no Ensino Médio brasileiro.....	81
3.2 Filosofia no Ensino Médio: finalidades, competências e habilidades nos documentos oficiais.....	85
3.3 O <i>lócus</i> de nossa experiência e os sujeitos nela envolvidos: os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo.....	89
3.4 O ensino de filosofia como exercício do <i>cuidado de si</i> platônico: a experiência com os estudantes da 1ª série O.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS.....	123

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1.....COMPETÊNCIAS
E HABILIDADES PARA A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.

TABELA Nº 2.....IDEPB.

TABELA Nº 3.....1^a
AULA.

TABELA Nº 4.....2^a
AULA.

TABELA Nº 5.....3^a
AULA.

TABELA Nº 6.....4^a
AULA.

TABELA Nº 7.....RESULTADO DO
QUESTIONÁRIO.

TABELA Nº 8.....RESULTADO DA
ATIVIDADE AVALIATIVA NA AULA 2.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I.....TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO II.....TERMO DE ASSENTIMENTO

ANEXO III.....FOTOS

INTRODUÇÃO

O presente trabalho nasceu de um enorme incômodo com minha prática como professora de filosofia. Incômodo esse que já existia durante minha graduação, foi tomando forma ao longo dos anos como professora de filosofia da rede pública, e se definiu ao longo das aulas do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (PROFILO- UFCG).

Comecei a lecionar filosofia na Escola Estadual Professor José Quintella na cidade de Arapiraca- Alagoas em 2014, mesmo ano em que me graduei, escola essa em que permaneci até o ano letivo de 2018. Durante a graduação, ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), acabei me apaixonando pela sala de aula do ensino médio e, junto a isso, por pesquisar sobre o ensino de filosofia. Como futura professora de filosofia da rede pública, minha maior preocupação naquele momento era a reflexão sobre como ensinar filosofia aos estudantes.

Tal preocupação me fez pesquisar principalmente acerca das metodologias de ensino de filosofia para o ensino médio. Dessa maneira, a pesquisa nessa área, juntamente com as experiências ao longo de 2 anos no PIBID e nas disciplinas de Estágio Supervisionado fizeram com que eu saísse da graduação me sentindo segura sobre como ensinar filosofia.

Outra preocupação, que já se fazia presente durante a graduação, era definir o que afinal era ensinar filosofia: ensinar filosofia é apenas ensinar o conteúdo registrado pela história da filosofia ou ensiná-la é também tentar desenvolver nos estudantes uma atitude, o filosofar? Ora, e se ensinar filosofia é também ensinar a filosofar, o que caracteriza essa atitude? O que é filosofar?

Essa preocupação com a definição do que realmente é ensinar filosofia foi posta de lado, pois julgava ser mais urgente saber como ensinar, uma vez que os documentos oficiais sobre o currículo de Filosofia forneciam uma clara orientação do que deveria ser lecionado.

Ao longo do primeiro ano como docente, aos poucos, a preocupação que havia posto de lado foi retornando. A julgar pelos critérios de participação, aprendizagem e aprovação das aulas pelos estudantes, tudo parecia ir muito bem.

Com frequência, às aulas da disciplina eram citadas entre as que os estudantes mais gostavam.

Com todo esse interesse e engajamento dos estudantes durante as aulas, causou-nos estranhamento a insegurança sobre a qualidade de nosso trabalho. Havia bastante evidências de que conseguimos explicar bem o conteúdo para os estudantes, porém, seria esse o único critério para ser uma boa professora de filosofia? Sentimos que não, que faltava algo.

Esse questionamento sobre o que torna um professor de filosofia um bom profissional reacendeu a preocupação sobre o que é ensinar filosofia e a vontade de pesquisar novamente sobre seu ensino. Então, após quase 3 anos em sala de aula, no ano de 2017, ingressei no Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande.

Durante as aulas do mestrado, revisitando com mais atenção o livro *O ensino de filosofia como problema filosófico* de Alejandro Cerletti (2008), pude vislumbrar como resolver minha insegurança quanto a ser ou não uma boa professora de filosofia. Em seu livro, o autor nos faz questionar como podemos ensinar uma disciplina cuja própria definição já é, em si, um problema filosófico e nos lembra que ao longo da história da filosofia houve diversas respostas às questões “O que é filosofia e o que é filosofar?”

A partir dessa pluralidade de definições sobre a Filosofia e o filosofar, o autor defende que

O ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjunturais. Um bom professor ou boa professora de filosofia será aquele que possa levar adiante, de forma ativa e criativa, essa construção (CERLETTI, 2008, p. 8).

A base dessa construção reside na escolha que cada docente dessa disciplina faz ao desenvolver seu trabalho a partir de uma definição de filosofia e filosofar. Em outras palavras, é necessário definir para si, e deixar claro a seus estudantes, a partir de qual filósofo ou filósofa definimos o que é filosofia e o que seja o filosofar.

Não devemos, porém, confundir a clareza sobre qual autor baseamos nossa prática docente e a realização de um trabalho em sala de aula no qual trabalhamos única e exclusivamente esse autor, limitando-o aos conteúdos que o professor

prefere. O que Cerletti (2008) nos recomenda é que, em nossa prática, a didática esteja alinhada com nossas referências filosóficas, por exemplo: se assumo com base em Platão que filosofar é um exercício dialético, seria incoerente em minha prática não permitir que o aluno se expresse e, assim, esperar que ele apenas aceite sem questionar o que está sendo ensinado.

Desse modo, já consciente de estar falhando, uma vez que não tinha em minha prática uma definição de filosofia e filosofar a partir da qual pudesse avaliar se sou ou não uma boa professora de filosofia, me encantei por Michel Foucault e me apaixonei por seus escritos sobre o *cuidado de si*. De acordo com o filósofo francês, durante boa parte da antiguidade, se filosofava através do *cuidado de si*. O que me levou a perguntar: será possível atualmente ensinar filosofia tendo como definição de filosofar o cuidado de si?

Visando responder a essa questão o presente trabalho, *Foucault e o cuidado de si platônico: proposta metodológica para o ensino médio*, tem como objetivo realizar um exercício de si baseado no *cuidado de si* mesmo, a partir da filosofia de Michel Foucault com a turma da 1º série da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas, Paraíba. Nela, investigaremos a hipótese de que é possível filosofar com alunos do Ensino Médio, exercitando o *cuidado de si* no ensino de filosofia, visando a uma “ética enquanto prática refletida da liberdade” (FOUCAULT, 2004, p. 267).

A trajetória filosófica de Michel Foucault (1926-1984) pode ser dividida em três movimentos distintos: um primeiro momento mais voltado à reflexão sobre os saberes; um segundo no qual se dedica a refletir sobre o poder e um terceiro em que se volta para a ética. Ainda que cada momento seja marcado por uma temática de pesquisa diferente, tais movimentos possuem um fio condutor que os perpassa: a tentativa de compreender como constituímos e interpretamos o sujeito em diferentes épocas da nossa história.

É por identificar nesse desejo de realizar uma hermenêutica do sujeito, o fio condutor das pesquisas de Foucault, que Frédéric Gros (2014,) nos diz que a obra foucaultiana se desenvolve em uma espiral hermenêutica. No primeiro período de sua trajetória filosófica, o filósofo refletiu sobre os saberes em *As Palavras e as Coisas* (1966) e *Arqueologia do Saber* (1969). Em seguida, no segundo período de sua trajetória, dedicou-se a refletir sobre o poder em *A Ordem do Discurso* (1971) e

Vigiar e Punir (1975). Só após essas duas incursões filosóficas, Foucault começa a perceber que

[...] o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 231).

Por desejar compreender como o sujeito é constituído através das relações com os saberes (primeiro período); das relações de poder (segundo período) e das relações consigo mesmo (terceiro período), o filósofo francês classifica seu modo de fazer filosofia como uma ontologia. De modo ainda mais específico, Foucault nos diz que sua filosofia é uma ontologia do presente, pois o interessa compreender não apenas o que torna o sujeito aquilo que ele é (papel da ontologia), mas também o que esse sujeito é capaz de fazer no presente do qual faz parte. Essa compreensão é obtida após a leitura do texto kantiano “O que é o Esclarecimento?” (KANT, 1985). Segundo a interpretação foucaultiana, nesse texto, Kant está questionando “o que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?” (FOUCAULT, 1989, p. 104-105).

Nesse sentido, dividindo a obra foucaultiana a partir dessa ontologia do presente, Miguel Morey (1991) identifica três formas diferentes de abordar o problema do sujeito: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade que nos constitui como sujeitos de conhecimento; uma ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos agindo sobre os demais; e, por fim, uma ontologia histórica de nós mesmos em relações éticas por meio das quais nos constituímos como sujeitos de ação moral.

Esse terceiro eixo da ontologia do presente tem início nos últimos anos da década de 70, no qual a sexualidade é o tema principal, ainda que ela não interesse a Foucault em si mesma, e sim como uma forma importante de experimentar a subjetivação — processo no qual se dá a transformação de indivíduos em sujeitos. O que chama atenção do filósofo é que, a partir de um dado momento histórico, a sexualidade passou a estar em foco sempre relacionada à necessidade de dizer a verdade sobre si mesmo.

Acerca do tema, ele dedica o curso de 1982, cujas gravações se tornaram *A Hermenêutica do Sujeito* (1982), a compreender

[...] em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual. Entre estes dois elementos, o 'sujeito' e a 'verdade'" (FOUCAULT, 2014, p. 4).

Como podemos verificar na obra, para tanto, o autor decide usar como "superfície de refração" a noção de *cuidado de si* (*epiméleia heatoû*) (FOUCAULT, 2014). Segundo as pesquisas realizadas por Foucault, o *cuidado de si* teve uma grande influência nas filosofias produzidas do século V a.C. ao século V d.C., motivo pelo qual ele se volta para a antiguidade com o objetivo de retomar a história desse fenômeno cultural que também foi um acontecimento no pensamento. Diz ele na primeira aula do curso que "epiméleia heatoû é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc." (FOUCAULT, 2014, p. 4).

Nosso filósofo divide a história do *cuidado de si* em três momentos. No primeiro momento, Foucault identifica uma teoria de *cuidado de si* na filosofia platônica e, por isso, o denomina de momento socrático-platônico. Em seguida, temos o período considerado a idade de ouro da *cultura de si*: o intervalo entre os séculos I e II d.C. E, por fim, "[...] a passagem aos séculos IV-V, passagem, genericamente da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão." (FOUCAULT, 2014, p. 30).

Um dos primeiros textos nos quais Foucault encontra indícios desse cuidado para com a própria alma são os diálogos platônicos *Apologia de Sócrates* e *Primeiro Alcibíades*. Os trechos da *Apologia* são usados pelo filósofo francês para mostrar Sócrates como um mestre do *cuidado de si* enviado pelos deuses para despertar os atenienses. O diálogo *Primeiro Alcibíades* recebe uma atenção especial: as aulas dos dias 6 e 13 de janeiro são dedicadas quase que inteiramente à sua análise.

Toda essa atenção deve-se ao fato de que é no *Primeiro Alcibíades* que nosso filósofo encontra "[...] a primeira teoria e pode-se mesmo dizer [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si." (FOUCAULT, 2014, p. 44). Por esse motivo, nossa pesquisa se deterá na análise detalhada desse diálogo, registrada nas aulas dos dias 6 e 13 de janeiro da obra *A Hermenêutica do Sujeito*, para compreender o que é o *cuidado de si* em Platão, segundo a interpretação foucaultiana.

O **objetivo geral** de nosso trabalho é, portanto, averiguar a possibilidade de ensinar a filosofar como exercício do *cuidado de si* que Michel Foucault identifica em Platão com alunos da 1º série O da Escola Estadual de Ensino Fundamental e

Médio Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas, Paraíba. Para atingir esse objetivo geral, temos como **objetivos específicos**:

- a) Situar a temática do *cuidado de si* dentro do escopo da filosofia foucaultiana;
- b) Compreender o conceito de *cuidado de si* que Michel Foucault identifica em Platão; e
- c) Construir uma proposta metodológica para o ensino de filosofia baseada no *cuidado de si* platônico identificado por Foucault.

Seguindo a exigência do Mestrado Profissional de Filosofia (PROFILO), núcleo UFCG, ao qual estamos vinculados, no âmbito da metodologia, nossa pesquisa se subdivide em duas partes: uma teórico-crítica e outra prático-propositiva, ambas relacionadas ao problema estudado. Dado que as duas partes se diferenciam quanto à sua forma, usaremos metodologias diferentes para cada etapa.

Para a primeira parte de nossa pesquisa, etapa teórico-crítica; usamos como metodologia a leitura, o fichamento e a discussão de nosso referencial teórico, que consiste nas obras da terceira fase da ontologia do presente foucaultiana. Os frutos dessa etapa estão registrados nos dois primeiros capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo, intitulado *O ser consigo: terceiro eixo da ontologia foucaultiana*, fizemos uma breve retomada da trajetória de Michel Foucault. Para tanto, partimos da divisão de sua obra realizada por Salma Tannus Muchail (2004) e com o auxílio de diferentes estudiosos e comentadores de Foucault, tais como Alfredo Veiga-Neto e Roberto Machado, buscamos situar a temática do *cuidado de si* dentro da obra foucaultiana.

No segundo capítulo, intitulado *Cuidado de si no Primeiro Alcibíades - uma leitura foucaultiana*, nos dedicamos a compreender qual conceito de *cuidado de si* que Foucault identifica em Platão. Tendo esse objetivo em mente, realizamos uma breve retomada da recepção da obra foucaultiana no contexto filosófico e educacional brasileiro. Em seguida, caracterizamos Sócrates e Alcibíades, personagens do diálogo *Primeiro Alcibíades*, no qual Foucault identifica a teoria do *cuidado de si* em Platão. Por fim, aprofundamo-nos na leitura que Foucault realiza desse diálogo para compreender o conceito de *cuidado de si* platônico.

No terceiro capítulo, intitulado *Proposta metodológica: uma experiência com o cuidado de si platônico*, temos o registro da segunda etapa de nossa pesquisa. Uma

vez que essa etapa é prático-propositiva, apresentamos nela a proposta metodológica que colocamos em prática para filosofar com os alunos através do cuidado de si platônico.

Por ser uma pesquisa qualitativa com envolvimento dos alunos, essa etapa de nossa investigação precisou da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Para tanto, submetemos nosso projeto à Plataforma Brasil, órgão que funciona como base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, em Outubro de 2018, recebemos a permissão para colocá-la em prática em Julho de 2019.

Após nossa proposta ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a apresentamos aos alunos e a seus responsáveis em Agosto de 2019, ocasião que aproveitamos para esclarecer quais os ganhos que podem ser obtidos; os riscos aos quais os estudantes estariam expostos; as estratégias que usamos para minimizá-los e tirar quaisquer dúvidas sobre a pesquisa. Após a apresentação do projeto para os voluntários, colhemos a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) dos menores que aceitarem participar da pesquisa, bem como as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de seus responsáveis. Após o cumprimento dessas exigências do Comitê de ética em Pesquisa, realizamos nossa experiência com os estudantes ao longo de Setembro de 2019.

Nessa pesquisa qualitativa, fizemos uso da metodologia de pesquisa-ação, que

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O problema social coletivo, identificado com a participação dos discentes, foi o machismo presente no cotidiano da comunidade escolar e as diversas situações em que ele se apresenta. Chegamos a essa conclusão após ouvir o relato de várias estudantes sobre casos de assédio, situações em que eram menosprezadas e até ridicularizadas apenas por serem mulheres.

Com o objetivo de levar os estudantes a filosofarem sobre esse problema, elaboramos uma sequência de quatro aulas sobre a temática da “Igualdade de

Gênero”. Ao escolher trabalhar com essa temática, tínhamos o desejo de despertar nos estudantes a capacidade de enxergar os comportamentos machistas como um problema.

O objetivo geral desse conjunto de aulas foi incitar os estudantes a cuidarem de si. Outros dois objetivos desse conjunto de aulas foram: ensinar o conceito de mulher, segundo Simone de Beauvoir, e aumentar a conscientização acerca do machismo. A escolha da quantidade de aulas se deu porque a carga horária semanal de filosofia era de apenas uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos por semana, nas escolas regulares da Paraíba, o que configura uma limitação de tempo para a realização de atividades.

Para tanto, na primeira aula, pedimos aos estudantes que preenchessem um questionário contendo diversas afirmações machistas para que eles sinalizassem com quais sentenças concordavam, concordavam parcialmente ou discordavam. Também nessa aula fizemos um momento de sensibilização por meio da escuta da música *Triste, Louca ou Má*, seguida de uma roda de conversa sobre os assuntos abordados na música. Na construção dessa aula nos fundamentamos na defesa que Sílvio Gallo (2014), Renata Aspis e Sílvio Gallo (2009) e Lidia Maria Rodrigo (2009) fazem em suas obras acerca da importância da sensibilização dos estudantes para as aulas de filosofia.

Na aula seguinte, lemos e interpretamos junto com a turma um trecho de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir. Tal etapa foi importantíssima para que os estudantes pudessem conhecer e refletir sobre a construção do gênero feminino pela sociedade através do conceito de mulher criado pela filósofa. O contato com o texto filosófico é recomendado pelos documentos curriculares vigentes no momento da aplicação da experiência (*Orientações Curriculares Nacionais* e *Parâmetros Curriculares Nacionais*). Além dessa recomendação, defendemos a presença dos textos filosóficos durante a aula de filosofia por julgar que ele pode ser um ótimo aliado para o desenvolvimento do filosofar. Sabendo, porém das dificuldades de leitura e interpretação dos estudantes do ensino médio de uma escola pública, usamos as sugestões de Lidia Maria Rodrigo (2009) para o trabalho com textos filosóficos.

Na terceira aula de nossa sequência didática, realizamos uma oficina de vídeos. Ao longo da aula, divididos em três grupos, os estudantes gravaram vídeos cujos roteiros foram escritos por eles mesmos, com o objetivo de abordar o

machismo, relacionando o conteúdo aprendido com seu cotidiano de uma forma mais leve.

Na quarta aula da experiência, cada grupo apresentou seu vídeo para as demais equipes e para algumas estudantes da 1ª série N, que foram convidadas por seus amigos que estudam na turma participante da experiência. Essa aula teve como objetivo refletir sobre o machismo a partir dos vídeos produzidos. Nela, cada aluno pôde também auto avaliar seu processo de aprendizagem ao longo da experiência.

Nossa pesquisa-ação teve duas fontes de dados: a observação participante da pesquisadora durante a aula, as atividades respondidas pelos estudantes e os vídeos gravados por eles. Os dados obtidos estão salvos na pasta Foucault e o cuidado de si platônico: proposta metodológica para o ensino médio, no Google Drive¹. Terminada a pesquisa-ação e a coleta de dados, demos início à análise e à interpretação dos dados coletados a partir do texto do referencial teórico.

Em nossas *Considerações finais*, após recapitular o que aprendemos com a pesquisa teórica acerca do cuidado de si que Michel Foucault identifica em Platão, avaliamos, através da análise dos dados obtidos durante a experiência, se conseguimos atingir o objetivo de ensinar a filosofar como exercício do *cuidado de si* platônico, identificado por Michel Foucault, e apontamos quais os possíveis desdobramentos para novas pesquisas.

¹ Os arquivos estão disponíveis através do endereço virtual a seguir. Desse modo, serão mantidos durante 5 anos com a finalidade de que as pessoas interessadas possam ter acesso a eles:
<https://drive.google.com/drive/folders/1TSUwFSgOB7eB25MzgNVrvojnoZJ3n15R?usp=sharing>.

1. O SER CONSIGO: TERCEIRO EIXO DA ONTOLOGIA FOUCAULTIANA

1.1 A Trajetória Filosófica de Michel Foucault

Esta seção de nosso trabalho fará uma breve retomada da trajetória filosófica de Michel Foucault (1926-1984) para apresentar conceitos importantes à compreensão e análise da instituição na qual nossa experiência será realizada, bem como caracterizar de que modo a filosofia atualmente contribui com a formação da subjetividade dos estudantes do ensino médio.

De antemão, é importante esclarecer que nosso filósofo se dedicou a pensar sobre a educação apenas de modo bastante indireto e não refletiu sobre o ensino de filosofia para o nível médio, o que não nos impede de fazê-lo, usando seus conceitos como *ferramentas* para pensar, interpretar e agir no intuito de modificar nossa realidade de acordo com os princípios por ele desenvolvidos.

Após quase vinte anos de uma intensa carreira filosófica e pouco tempo antes de sua morte precoce, Michel Foucault se encontrava no auge do processo de compreender sua forma de filosofar e qual temática impulsionou suas pesquisas.

Em uma entrevista concedida à *Concórdia Revista Internacional de Filosofia* em 1984, ele reconhece que o fio condutor de seu fazer filosófico ao longo de toda a sua trajetória foram as relações entre a subjetividade e a verdade. Diz ele:

Esse sempre foi, na realidade, o meu problema, embora eu tenha formulado o plano dessa reflexão de uma maneira um pouco diferente. Procurei saber como o sujeito humano entrava nos jogos de verdade, tivessem estes a forma de uma ciência ou se referissem a um modelo científico, ou fossem como os encontrados nas instituições ou nas práticas de controle. (FOUCAULT, 2004, p. 264).

Tal afirmação indicava a mudança e os deslocamentos operados em sua pesquisa desde a publicação de *Vigiar e Punir* (1975) e o primeiro volume da *História da Sexualidade: a vontade de saber* (1976), livros nos quais a temática do poder estava sempre presente. Nesse sentido, se considerássemos apenas os livros publicados, essas mudanças pareceriam repentinas e radicais, porém, ampliando o olhar para aquilo que foi tanto dito quanto escrito por ele em seus cursos, palestras e entrevistas, podemos percebê-lo afastando-se, pouco a pouco, da questão do poder e se concentrando no problema do sujeito.

Durante o período de oito anos que separam as publicações do primeiro volume da *História da Sexualidade* dos segundo e terceiro volumes, ambos publicados em 1984, Foucault muda radicalmente os rumos de sua investigação filosófica, alterando a temática, o recorte temporal e a metodologia usada. A partir disso, é que surge o estranhamento do público com a declaração do filósofo, justamente em função da imagem de “teórico do poder”, construída com base na influência alcançada pelas obras anteriores a 1984.

Perguntamo-nos: quais seriam as razões e as consequências desses novos deslocamentos em sua pesquisa? Analisando o texto kantiano *Resposta à Questão: o que é o Esclarecimento?* (KANT, 1985) Foucault percebe que, com esse texto, Kant introduz na filosofia o questionamento sobre a teleologia do presente como acontecimento. Ao refletir sobre o presente nessa obra, muito mais do que dar uma resposta que pretende definir o processo histórico em desenvolvimento naquele momento, Kant questiona o que é o presente no qual vivemos, como nos relacionamos com ele, uma vez que somos fruto dele, mas também o formamos.

Em outras palavras, o que está em jogo aqui, para Foucault, é a atualidade do presente. Como nós, enquanto sujeitos, que vivemos em determinada época histórica, somos constituídos por essa época e a entendemos a partir da constituição que ela mesma nos propiciou? Tendo isso em mente, estudiosos costumam dividir sua obra em três momentos levando em consideração a cronologia e os métodos por ele utilizados. Dessa forma, teríamos três divisões: um período arqueológico nos anos 1960, um período genealógico na década de 1970 e um momento ético nos primeiros anos da década de 1980 (MUCHAIL, 2004).

No período arqueológico², o filósofo tem como foco a constituição dos saberes e faz uso da arqueologia como método de investigação. De modo similar a um arqueólogo que faz uma escavação para estudar a cultura dos povos antigos através do material descoberto, Foucault escava discursos com o objetivo de trazer à tona fragmentos esquecidos. Nessa perspectiva, os discursos não são tomados como seriam em um comentário, em busca de um sentido oculto que atravessa o texto e poderia ser trazido à luz por meio de uma leitura mais atenciosa. Tampouco como objetos de uma análise linguística, o que pressuporia um sistema que rege a

² Segundo Salma Tannus Muchail (2004) são produções desse período: *A história da loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1966), *Arqueologia do saber* (1969) e sua aula inaugural no Collège de France *A ordem do discurso* (1969).

elaboração de todos os discursos, tanto os que já foram ditos quanto os que ainda serão.

Para a arqueologia, os discursos são considerados como fatos em sua positividade e, a partir disso, busca-se as condições de sua emergência e suas regras de funcionamento. Por essa razão, a tese principal de *As palavras e as coisas*, que juntamente com *Arqueologia do saber* são as duas maiores obras dessa fase, é a de que “O homem [enquanto sujeito do conhecimento] é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo.” (FOUCAULT, 2000, p. 535). Com isso, ele quer dizer que é no interior das relações entre a linguística, a economia e a biologia — novas áreas que surgiram durante a modernidade e que produzem saberes (discursos científicos aceitos em sua positividade que se articulam com práticas não-discursivas) — que o sujeito moderno é produzido. Dito de outro modo: nossa compreensão do sujeito moderno é um produto desses saberes.

Desse modo, é a ação de estabelecer o jogo ou conjunto de regras que, em determinada época e sociedade, autorizam o que é permitido dizer, como se pode dizê-lo; a que instituições isso se vincula; o que deve ser reconhecido como verdadeiro; e o que será classificado como desqualificável que Foucault dá o nome de arqueologia (MUCHAIL, 2004). Esse conjunto de regras é por ele chamado de *episteme* e o interessa, especialmente nesse período os discursos que têm como objeto o ser humano, compreender como e o porquê, a partir de determinado período, o ser humano se tornou objeto de discursos científicos, fazendo com que as ciências humanas surgissem.

Ao longo da década de 1970, o conceito de *episteme* é posto de lado e o poder torna-se o foco de suas investigações, como ele mesmo deixa claro no curso ministrado no Collège de France em 1976:

O que tentei investigar, de 1970 até agora, *grosso modo*, foi o *como* do poder; tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência: por um lado, as regras do direito que delimitam o poder e, por outro, os efeitos de verdade que esse poder produz, transmite e que, por sua vez, reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade. (FOUCAULT, 2018, p. 278).

Para tanto, Foucault faz uso do método genealógico, o que justifica a classificação deste período como genealógico³. Trabalhando com a história, a genealogia tenta descrever uma gênese no tempo, embora não devamos entender por gênese uma origem enquanto lugar no qual as coisas que agora existem tiveram sua fundação, sendo assim possível retornar a esse lugar em busca da verdade sobre a realidade como a metafísica pretende. A gênese pretendida pela genealogia é uma origem compreendida como proveniência, tal como apontada por Nietzsche, em quem Foucault admite ter se inspirado.

Compreender a origem como proveniência é tomar a história em seu próprio devir histórico e perguntar-se pela ascendência e emergência de determinado acontecimento. Por isso, ao buscar esse ponto de surgimento no passado, Foucault toma cuidado para não cometer anacronismos nem colocar o presente como resultado de uma evolução histórica linear. Sua intenção ao estudar a emergência de quaisquer objetos, sejam eles conceitos, ideias, ou práticas, é

proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e 'alojam' tal objeto. Não se trata de onde ele veio, mas como/de que maneira e em que ponto ele surge. (VEIGA-NETO, 2003, p. 61).

Diferente do período anterior, o objeto de estudo de Foucault não é mais as ciências humanas, ainda que os diferentes saberes se mantenham entre o horizonte de suas reflexões, e, sim, o poder. Tal poder, para ele, não é uma substância que poderia ser distribuída, separando a sociedade em dois grupos: aqueles que o possuem e aqueles que não o possuem. De acordo com o filósofo, o poder tem uma existência concreta que se manifesta de múltiplas formas em nosso cotidiano, ou seja, não existiria "o poder", mas vários *micropoderes* que permeiam as relações humanas.

A partir dessa concepção acerca do poder, ele investiga quais as relações entre o poder e o saber na constituição de verdades. Com isso, Foucault nota que o conjunto de regras - seja ele ou não de delimitação formal, como no direito - estabelece o que é falso e o que é verdadeiro, atribuindo efeitos de poder, dessa forma, ao que é considerado dentro do segundo espectro.

³ Segundo Salma Tannus Muchail (2004) são obras do período genealógico: *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade* vol. 1 – a vontade de saber (1976).

Tais efeitos são produzidos por meio de *dispositivos estratégicos* que articulam elementos tanto discursivos, por exemplo, a *episteme*, quanto extra discursivos, por exemplo, a estrutura arquitetônica panóptico; e manifestam-se nas ciências humanas (política, economia e biologia) normatizando e disciplinando o comportamento. A partir de então, o filósofo amplia o âmbito de sua análise, não se restringindo apenas aos discursos, mas passando a priorizar as instituições e as práticas sociais.

Voltando o seu olhar para o passado e para registros deixados de lado ao longo de nossa história, a atenção de Foucault é captada pela mudança de práticas naquelas instituições que ele chama de *instituições de sequestro* (escolas, prisões, hospitais). Como e por que nessas instituições os castigos e punições, que antes se davam pelo uso da violência corporal, foram deixados de lado? Na busca de explicações para essa questão em *Vigiar e Punir*, somos apresentados a técnicas de poder centradas no corpo dos indivíduos que visam discipliná-lo através de uma vigilância constante, nascendo aí o conceito de *poder disciplinar*.

Repensando o conceito de panóptico de Jeremy Bentham, Foucault percebe que os três elementos arquitetônicos nele presentes (um espaço fechado, dividido em celas e com uma torre central para a vigilância) ativam outros: totalidade, minúcia, saturação, individualização e economia. A totalidade se dá pelo fato de que nada escapa à vigilância da torre central; a minúcia por ser possível observar nos mínimos detalhes o que ocorre e, uma vez que a vigilância é sempre constante, ocorre a saturação — nada escapa ao controle central. Através da divisão em celas, dá-se a individualização, que segmenta a massa humana ali presente em unidades passíveis de descrição e controle, tudo isso garantido em maior parte apenas pela arquitetura do local, ou seja, pouco investimento e maior economia.

O panoptismo inverte a lógica do espetáculo: a punição que antes consistia em castigos corporais, assistidos pela multidão, agora é feita através da prisão e do disciplinamento ao corpo, a partir dos quais a multidão encarcerada é vigiada por uns poucos. Essa inversão dá origem a duas novidades: no âmbito individual, o *poder disciplinar* e, no âmbito coletivo, a sociedade estatal. As tecnologias de vigilância que atuam no panóptico permite criar corpos dóceis por meio do uso da disciplina, com um duplo movimento: a objetificação numa rede disciplinar composta por pequenas divisões espaciais e temporais, enquanto os sujeitos são moldados nessas redes que, de tão invisíveis, são tidas como naturais.

Vale lembrar que, para esse filósofo, é através do corpo que se dá a construção da subjetivação, logo o disciplinamento tem também consequências morais. Enquanto o *poder disciplinar* atua sobre os corpos, o *biopoder*, que surge no início do século XVIII, atua sobre a espécie humana. Esse novo poder cria objetos de saber para o controle da dimensão coletiva da espécie, a população.

Os saberes produzidos em função do *biopoder* objetivam tanto controlar a população quanto preveni-la de riscos, por isso é necessário controlar também a vida coletiva mediante a regulamentação.

Uma vez que esses dois novos poderes atuam em esferas antagônicas, embora complementares (*poder disciplinar* – indivíduo; *biopoder* – população), deve haver um ponto sobre o qual se articulam. Esse ponto, segundo Foucault, é a sexualidade, que está “exatamente na encruzilhada do corpo e da população”. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 300).

Essa descoberta o leva a deslocar suas reflexões para o âmbito da sexualidade. Porém, não interessa ao autor a sexualidade em si mesma, mas como experiência através da qual ocorre a produção de um tipo específico de sujeito: o sujeito de desejo. Nessa direção, é para compreender os saberes, normas e subjetividades envolvidas com a sexualidade que o filósofo dá início a seu projeto de fazer uma genealogia do sujeito de desejo na qual pudesse “analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo” (FOUCAULT, 2017, p. 10).

Com esse objetivo, publica, já em 1976, o primeiro volume de sua *História da Sexualidade*, intitulado “*A vontade de saber*”, uma introdução geral às relações entre o poder e o saber através da análise dos dispositivos de controle e sujeição utilizados no âmbito da sexualidade. Na obra, reiterando a concepção de poder elaborada anteriormente, o filósofo ressalta o âmbito produtivo do poder ao negar a hipótese repressiva, segundo a qual na sociedade capitalista a produção discursiva sobre o sexo teria o objetivo de reprimir e proibir determinadas práticas sexuais.

Ao invés disso, sustenta que no início do século XVI e de forma mais intensa a partir do século XIX, por meio das ciências humanas, nossa sexualidade foi cada vez mais incitada a se manifestar, dando origem a uma enorme gama de discursos sobre essa temática, que, longe de proibir, produziram práticas sexuais. Em face

disso, percebe-se que, juntamente com esse aumento da discursividade sexual, fomos cada vez mais incentivados a falar sobre nossa sexualidade aos outros.

Segundo Machado (2017, Orelha do livro), tal descoberta o faz perceber que toda essa incitação a falar sobre a própria sexualidade e vontade de saber sobre a sexualidade dos outros é uma peça essencial das estratégias de controle dos indivíduos e populações. Foucault então questiona

Por que o comportamento sexual, as atividades e os prazeres a ele relacionados são objeto de uma preocupação moral? Por que esse cuidado ético que, pelo menos em certos momentos, em certas sociedades ou em certos grupos, parece mais importante do que a atenção moral que se presta a outros campos, não obstante essenciais na vida individual ou coletiva, como as condutas alimentares ou a realização dos deveres cívicos? (FOUCAULT, 2017, p. 15).

Buscando respostas a essas questões, o filósofo retorna à antiguidade, diferentemente das investigações anteriores que se restringiam ao período entre os séculos XVI e XIX. Assim, o filósofo faz uso de uma combinação dos métodos anteriormente usados.

1.2 Cuidado de Si: de princípio geral da cultura grega à possibilidade de resistência

A obra *A Hermenêutica do Sujeito* não foi concebida por Michel Foucault para ser publicada em formato de livro. O texto é um registro do curso por ele ministrado em 1982 no Collège de France⁴ e foi editado por Frédéric Gros a partir da organização das gravações feitas por Jacques Lagrange e do dossiê escrito pelo filósofo para ser usado como suporte de suas aulas.

Conforme exigência daquela instituição, o professor deveria oferecer a cada ano um curso inteiramente novo com duração de três meses sobre a temática por ele pesquisada. Nesses primeiros anos da década de 1980, Foucault está dedicado às pesquisas que servirão de material para os próximos volumes de sua *História da Sexualidade* e por vezes as desenvolve em seus cursos.

Justamente por se tratar de uma dessas pesquisas ainda em andamento, o curso tem um caráter de laboratório no qual “nasce um novo estilo de ensino: menos

⁴ Instituição na qual trabalhou de 1971 a 1984 como professor da cátedra de História dos sistemas de pensamento.

do que a exposição de um trabalho, Foucault apresenta, passo a passo e quase tateando, a progressão de uma pesquisa.” (GROS, 2014, p. 467).

Ressaltando a importância do curso de 1982 no contexto da fase ética do filósofo, Frédéric Gros cita uma entrevista concedida em abril de 1983 na qual Foucault revela planos de escrever um livro intitulado *O cuidado de si*, inteiramente dedicado às *técnicas de si* na Antiguidade.

Entretanto, no ano seguinte, ao corrigir a versão francesa daquela entrevista, o autor decide retirar todas as referências ao possível livro e anuncia apenas a publicação de mais dois volumes da *História da Sexualidade: O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*.

Ainda que tenha mantido o título *Cuidado de si* para o terceiro volume da *História da Sexualidade*, o conteúdo do livro não condiz com o planejado anteriormente: não mais uma série de estudos sobre as *técnicas de si* como fora previsto, o autor perfaz um estudo da prática sexual dos dois primeiros séculos de nossa era. É nesse sentido que o curso de 1982 tem singular importância no contexto da obra do filósofo: “ele é como que o substituto de um livro projetado, refletido, nunca publicado, livro inteiramente consagrado às técnicas de si” (GROS, 2014, p. 465).

Assim, essa é uma das razões pelas quais, em nossa pesquisa, usaremos o curso de 1982 como principal referencial bibliográfico, visto que um dos objetivos de nossa investigação é compreender o *cuidado de si* que Foucault identifica em Platão. Esse percurso de estudo trouxe novidades tanto em relação ao conteúdo quanto a seu formato, pois, ao suprimir o seminário de pesquisa paralelo à aula principal, “Foucault prolonga a duração de suas exposições, que pela primeira vez, estendem-se por mais de duas horas” (GRÓS, 2014, p. 467).

Em relação ao conteúdo, o filósofo continua a se questionar “em que forma de história foram tramadas no ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o ‘sujeito’ e a ‘verdade’?” (FOUCAULT, 2014, p. 5). Uma das novidades é que, desta vez, para extrair os termos mais gerais da problemática, ele não mais se deterá ao regime de comportamentos e prazeres sexuais (*aphrodisia*) na antiguidade, como fez no curso anterior, a saber *Subjetividade e Verdade* (1981); e no segundo volume de *História da Sexualidade – o uso dos prazeres*; decidindo usar como ponto de partida a *epiméleia heautoû (cuidado de si)*.

A história do *cuidado de si* enquanto conceito filosófico tem seu início em Atenas, mas antes mesmo de sua inserção filosófica esse imperativo já estava presente na Grécia Antiga como princípio geral de sua cultura. Um indício da presença do cuidado como preceito genérico ancestral e plurissecular está registrado em um texto tardio, citado por Foucault, no qual Plutarco retoma a resposta que Alexandrides teria dado à questão “por que vocês, espartanos, que possuem tantas terras, não se dedicam ao cultivo, deixando essa tarefa para os *hilotas*?”, ao que ele responde: “para podermos nos ocupar de nós mesmos” (FOUCAULT, 2014).

Nesse texto, podemos perceber que, em sua origem enquanto princípio da cultura grega, o *cuidado de si* não estava diretamente relacionado com a filosofia, uma vez que o encontramos entre os espartanos, cujo desprezo por essa forma de pensamento é bastante famoso.

Interpretando a resposta de Alexandrides, Foucault nota que, nessa ocorrência de “ocupar-se consigo”, o *cuidado de si* está ligado a um privilégio estatutário que a aristocracia, uma vez que é rica e possui escravos, pela própria configuração de sua classe social, usufrui: o poder de escolher a quais tarefas irá dedicar seu tempo. Em suas palavras:

O privilégio social, o privilégio político, o privilégio econômico desse grupo solidário de aristocratas espartanos manifestava-se dessa forma: temos que nos ocupar com nós mesmos e é para podermos fazê-lo que confiamos a outros nossos trabalhos. Como vemos, “ocupar-se consigo mesmo” é um princípio sem dúvida bastante corriqueiro, de modo algum filosófico, ligado entretanto e esta será uma questão que reencontraremos constantemente ao longo da história da *epiméleia heautoû*- a um privilégio político, econômico e social. (FOUCAULT, 2014, p. 30-31).

Do mesmo modo, em Atenas, esse princípio se fazia presente, porém nessa cidade-Estado cujos habitantes se orgulhavam de seu governo democrático, o cuidado era direcionado às tarefas que lhes diziam respeito como indivíduos e principalmente como cidadãos. Ocupava-se consigo mesmo enquanto indivíduo aquele que se dedicava a administração e gerenciamento de suas posses, bem como preocupava-se e tomava conta de sua família.

No âmbito da cidadania, “ocupar-se consigo mesmo” é participar ativamente da política, interessar-se pelas questões que diziam respeito ao governo da cidade. Diante disso, é importante notar que o cuidado incitado por esse princípio não diz

respeito à dedicação que cada um deve ter consigo mesmo enquanto sujeito, o que está em jogo aqui é o cuidado individual para com as tarefas que permitirão zelar pelo bem da cidade.

É nesse contexto de busca pela realização do bom governo da cidade que esse princípio será deslocado para o interior da filosofia por Platão, através da personagem Sócrates, que lhe atribui um novo significado a partir do qual

[...] a *epiméleia heautoû* (o *cuidado de si* e a regra que lhe era associada) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana. (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Fazendo um breve sobrevoo pelas propriedades desse conceito filosófico ao longo de sua história, Foucault ressalta algumas características do que passou a ser entendido por *cuidado de si*. Em primeiro lugar, “a *epiméleia heautoû* é uma atitude para consigo, para com os outros, para com o mundo” (FOUCAULT, 2014, p. 11, grifos do autor). Na esteira do conceito, compreende-se como uma atitude que deve ser praticada em todos os âmbitos de nossa vida e nos orienta a agir de determinada maneira ao encarar as circunstâncias e ao relacionar-se consigo e com os outros.

Como segunda característica, temos a necessidade de olhar para si de forma atenta, cuidar de si exige que se converta o olhar para nosso interior, ou seja, “o cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2014, p. 12).

Além de uma atitude que estimula cada um a observar a si mesmo diligentemente, a *epiméleia heautoû*

Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. (FOUCAULT, 2014, p. 12).

Temos aí a terceira característica desse conceito, sua vinculação a diversos exercícios, por exemplo, técnicas de memorização do passado, de exame de consciência, de meditação. Isso permite ao sujeito modificar a si mesmo, alterando seu status ontológico.

Em *A Hermenêutica do Sujeito*, muitas dessas práticas são analisadas detalhadamente em seu longo percurso na história, porém antes mesmo de sua inserção filosófica essas práticas que Foucault denomina de *tecnologias de si* já estavam presentes na cultura grega. Ao passo em que demonstra a existência dessas técnicas na cultura grega arcaica, o filósofo cita como exemplos os ritos de purificação, as práticas de concentração da alma, o retiro e as práticas de resistência.

Naquela época, purificar-se era um pré-requisito obrigatório a qualquer um que quisesse ter acesso aos deuses ou a verdade por eles transmitida, seja para consultar-se com o oráculo, seja para fazer algum sacrifício em honra dos deuses ou mesmo interpretar os sinais fornecidos em um sonho. As técnicas de concentração da alma partiam do pressuposto de que nossa alma possui uma natureza móvel e por isso se dispersa facilmente ao ser agitada por algo exterior a si mesma, sendo necessário, portanto

[...] concentrar esse *pnéuma*, a alma, recolhê-lo, reuni-lo, fazê-lo, refluir sobre si mesmo a fim de conferir-lhe um modo de existência, uma solidez que lhe permitirá permanecer, durar, resistir ao longo de toda a vida e não dissipar-se quando o momento da morte chegar. (FOUCAULT, 2014, p. 44-45).

Já as práticas de retiro possuíam uma palavra específica para designá-las, *anakhóresis*, e consistem em desenvolver uma “ausência visível”: ser capaz de ausentar-se da situação em que se encontra sem sair do lugar, cortando o contato com o mundo exterior ao deixar de sentir e de reagir ao que se passa a seu redor.

Por fim, temos as práticas de resistência, que permitem ao sujeito concentrar sua alma e voltar-se para seu interior, mesclando as técnicas da concentração da alma e da *anakhóresis*, com o objetivo de suportar situações difíceis ou resistir às tentações.

Foucault exemplifica algumas dessas técnicas através do comportamento de Sócrates em diferentes passagens dos diálogos de Platão, filósofo no qual também identifica a primeira teoria global *do cuidado de si*; mais especificamente no *Fédon*, livro que tem como temática a imortalidade da alma humana, e no *Banquete* (*Symposium*), diálogo que tem como temática o amor (*eros*).

1.3 As Técnicas de Si em Platão: Fédon e O Banquete

Como sabemos, *Fédon* é o livro de encerramento da quadrilogia platônica que narra o fim da vida de seu mestre. No primeiro diálogo dessa quadrilogia, o *Eutífron*, Sócrates fica sabendo das acusações que lhe foram feitas e discute com a personagem título acerca do significado de piedade. Em seguida, na *Apologia de Sócrates*, acompanhamos seu discurso de defesa diante do júri e o julgamento no qual acaba sendo sentenciado à morte. Tal pena não pôde ser cumprida imediatamente, por ocasião das comemorações religiosas que estavam acontecendo, durante as quais nenhuma execução poderia ocorrer. Enquanto aguarda o dia em que sua sentença seria cumprida, um amigo de infância articula um plano para que ele possa fugir, atitude que o filósofo se recusa a tomar. No diálogo *Críton*, Sócrates justifica essa decisão a seu coetâneo e personagem título do terceiro diálogo da quadrilogia, que tem como temática a natureza do dever moral. Tendo, enfim, chegado o dia de sua morte, temos, em *Fédon*, registradas suas últimas horas.

Assim como nos demais textos platônicos que têm Sócrates como personagem, - a única exceção é sua última obra *As leis* - percebemos no *Fédon* e em *O Banquete* a intenção do autor de glorificar a memória de seu mestre, ressaltando traços de sua personalidade que o tornavam um homem sério e íntegro, completamente diferente do modo como fora retratado por Aristófanes em *As Nuvens*.

Alguns desses traços se manifestaram como comportamentos decorrentes das *técnicas de si*, identificadas por Foucault, que Sócrates usou para moldar sua alma como um reflexo daquilo em que acreditava. Nessa direção, esse trabalho de si para consigo é um dos responsáveis pelo modo otimista com que o filósofo antigo encara sua condenação. Verifica-se essa posição no início do último diálogo da quadrilogia, no qual Equécrates está curioso sobre a disposição do condenado e de seus companheiros face a sua morte iminente e, por isso, pede a Fédon, que havia estado junto a Sócrates naquele dia, que lhe diga como as coisas transcorreram. Ao descrever seu próprio ânimo e dos demais, ele nos conta:

Era por demais estranho o que eu sentia junto dele. Não podia lastimá-lo, como faria perto de um ente querido no transe derradeiro. O homem parecia felicíssimo, Equécrates, tanto nos gestos como nas palavras, reflexo exato da intrepidez e da nobreza com que se despedia da vida. Minha impressão naquele instante foi que sua passagem para o Hades não se dava sem

disposição divina, e que uma vez lá chegando, sentir-se-ia tão venturoso como os que mais o foram. Por isso mesmo, não me dominou nenhum sentimento de piedade, o que seria natural na presença de um moribundo. Também não me sentia alegre, como costumava ficar em nossas práticas sobre filosofia. Sim, porque toda nossa conversa girou em torno de temas filosóficos. Era um estado difícil de definir, misto insólito de alegria e tristeza, lembrar-me de que ele iria morrer dentro de pouco. (PLATÃO, 2018b. p. 53).

Essa tranquilidade e até mesmo a alegria de Sócrates causaram estranhamento em seus companheiros, motivando-os a lhe pedir explicações sobre seu estado de otimismo diante de algo tão temido pelas demais pessoas. Aproveitando-se do alívio causado pela retirada de seus grilhões, o filósofo fala de como prazer e dor frequentemente andam juntos na vida humana e como o corpo, por ser a fonte de ambos, pode acabar se transformando num obstáculo à obtenção do conhecimento.

De fato, para ele, o corpo, com suas exigências frequentes para manutenção tanto de sua saúde quanto do prazer e do status social de seu dono, pode nos conduzir a uma vida voltada apenas para a obtenção de riquezas, gozo e prestígio social; uma vida na qual não teríamos tempo para nos dedicar à aquisição da sabedoria — maior objetivo daqueles que são, como ele, filósofos.

Ao contrário do condenado, boa parte dos demais ali presentes não são capazes de se manterem serenos diante do que está prestes a acontecer. Percebendo a aflição e o medo dos demais em relação à morte, Sócrates usa do bom humor para incitá-los a filosofar sobre o tema e investigar se seus receios têm fundamento:

Porém verifico, Símias e Cebes, que ambos vós folgaríeis de examinar mais a fundo essa questão, pois, como as crianças, temeis, de fato, que o vento arraste a alma e a disperse no momento em que ela deixa o corpo, máxime se na hora em que morre alguém o céu não estiver sereno e soprar vento forte. (PLATÃO, 2018b. p. 107).

Encontramos aí um registro da crença popular à qual Foucault se referia, segundo a qual a alma seria algo móvel e que se dispersa facilmente caso aquele que a possui não conhecesse e praticasse técnicas de concentração da alma.

Nesse cenário, investigando se o medo que essa crença induz nas pessoas ali presentes é justificável, Sócrates revela a Símias e Cebes que podemos separar as coisas que existem em dois grupos: as que são compostas e as que são puras. Tudo aquilo que é composto, como a própria palavra aponta, existe a partir da

junção de dois ou mais elementos, e por ter sido assim constituída está sujeita a dispersar-se nos elementos que a compuseram. Por serem compostas de outros elementos, as coisas que pertencem a esse grupo são também mutáveis, pois qualquer mudança nos elementos que as compõem gera igualmente uma mudança nela mesma.

Por fim, a terceira característica dos objetos que pertencem a esse grupo é serem visíveis e aprendidos por nossos sentidos, principal meio que usamos para os conhecer.

Para impedir que isso lhe acontecesse, Sócrates diz ter evitado se envolver e se deixar dominar pelas exigências corporais, comportamento que, de acordo com a sociedade vigente, excluía todo o prazer de sua existência, tornando-a semelhante a estar morto.

Essa prática de concentrar a alma cada vez mais em si mesma para que ela pudesse se dedicar com mais afinco à obtenção da sabedoria exerceu ao longo de sua vida uma preparação para a morte, momento no qual finalmente sua alma estaria, enfim, totalmente livre do corpo. Tendo o corpo como um obstáculo ao conhecimento, o filósofo revela que passou a vida purificando-se

E purificação, não vem a ser, precisamente, o que dissemos antes: separar do corpo, quanto possível, a alma, e habituá-la a concentrar-se e a recolher-se a si mesma, afastar-se de todas as partes do corpo e a viver, agora e no futuro, isolada quanto possível e por si mesma, e como que liberta dos grilhões corporais? (PLATÃO, 2018b. p. 77).

No trecho acima citado, temos claramente a definição da *anakhóresis* e seu papel na construção da alma filosófica: é através dela que conseguimos praticar a “ausência visível” que nos permite resistir aos desejos e distrações do corpo enquanto nos dedicamos à filosofia. Como indica Foucault, nesse trecho do diálogo,

Encontramos também atestado em Platão, ainda no *Fédon*, a prática do isolamento, da *anakhóresis*, do retiro em si mesmo, o que se manifestará essencialmente, na imobilidade. Imobilidade da alma e imobilidade do corpo: do corpo que resiste, da alma que não se mexe, que está como que fixa em si mesma, no seu próprio eixo e de onde nada a pode desviar. (FOUCAULT, 2014, p. 46-47).

Enquanto no *Fédon*, ao abordar a imortalidade da alma diante do momento da morte, Sócrates nos oferece uma definição da técnica da *anakhóresis*, será n' *O Banquete*, o qual também trata da imortalidade da alma, porém a partir da celebração erótica da vida; em que teremos exemplos concretos de como o filósofo antigo aplicava essa técnica.

Diferentemente de *Fédon*, que vivenciou os acontecimentos por ele narrados, Apolodoro nos conta em *O Banquete* o que ouviu de Aristodemo sobre o que teria acontecido durante a festa oferecida por Agatão em comemoração à sua vitória em uma competição de poetas trágicos. A festa ocorre num formato típico daquela cultura: *symposium*,

precedido pelo *deîpnon*, o banquete de comida propriamente dito, o *symposium* é a segunda parte de um encontro noturno, dedicado à (competição de) bebida, acompanhado de uma atividade como dança, música e discursos. (PINHEIRO, 2018, p. 27).

Nesse momento da comemoração, o dono da festa e seus convivas Fedro, o sofista Pausânias, o médico Erixímaco, o comediógrafo Aristófanes e o filósofo Sócrates aceitam participar de uma disputa na qual cada um deve tecer um elogio ao *Eros*, sendo aclamado como vencedor o autor do melhor discurso.

Por discutir e enaltecer em seus elogios, primordialmente, o amor sexual entre dois homens *O Banquete* é frequentemente visto a partir de uma interpretação, segundo a qual os gregos seriam tolerantes com a homossexualidade masculina. Interpretação essa contestada por Michel Foucault, que, no segundo volume de sua *História da Sexualidade*, nos alerta para o risco do anacronismo ao usar os termos “tolerância” e “homossexualidade”. Para tanto, ele argumenta primeiramente que entre os gregos o desejo erótico não se orienta diretamente ao sexo da pessoa desejada, mas, sim, advém da atração que a beleza desperta independente da forma que se manifesta. Uma vez que o desejo se dirige à beleza em si e não ao sexo, não faria sentido usar termos como homossexualidade ou mesmo bissexualidade.

Outro motivo pelo qual o filósofo rejeita os termos “homossexualidade” e “tolerância” para falar do amor homoafetivo na antiguidade é que nesse período o desejo pelo mesmo sexo ou pelo sexo oposto não eram tidos como comportamentos radicalmente diferentes. Diferença essa que existe contemporaneamente e origina a classificação de um deles como sendo “natural” e “correto” por estar em conformidade com o padrão imposto pela sociedade, enquanto o outro é tido como

“antinatural”, “incorreto” ou apenas, em um contexto de oposição como esse faz sentido dizer, “tolerável”. De modo resumido:

Temos tendência, hoje em dia, a pensar que as práticas de prazer, quando ocorre entre dois parceiros do mesmo sexo, implicam um desejo cuja estrutura é particular; mas sustentamos- se formos tolerantes- que isso não constitui uma razão para submetê-la à uma moral ou, ainda menos, a uma legislação, diferente daquela que é comum a todos. O ponto de interrogação, nós o colocamos sobre essa singularidade de um desejo que não se dirige ao outro sexo; e ao mesmo tempo afirmamos que não se deve atribuir a esse tipo de relação um valor menor nem reservar-lhe um *status* particular. Ora, parece que as coisas foram bem diferentes entre os gregos: eles pensavam que o mesmo desejo se dirigia a tudo o que era desejável -rapaz ou moça - com a reserva de que era mais nobre o apetite que se inclinava ao que é mais belo e mais honrado: mas também pensavam que esse desejo devia dar lugar a uma conduta particular quando ele se instaurava numa relação entre dois indivíduos de sexo masculino. Os gregos não imaginavam que um homem tivesse necessidade de uma outra natureza para amar um homem; mas eles estimavam sem hesitar que, para os rapazes obtidos numa tal relação, era necessário dar uma outra forma moral que não aquela exigida quando se tratava de amar uma mulher. Nessa espécie de relação os prazeres não traíam, naquele que os experimentava, uma natureza estranha, mas seu uso exigia uma estilística própria. (FOUCAULT, 2017, p. 237- 238).

Sendo uma sociedade guerreira, a dominância masculina vigente na Grécia Antiga cultuava as virtudes militares úteis durante o combate: a virilidade, a força, a bravura, a coragem e a fidelidade aos companheiros no campo de batalha; o que as coloca como ideal de beleza moral.

Visto que o desejo advém da atração por pessoas belas e a beleza moral era considerada a mais nobre, é natural entre esses homens a predominância do amor homoafetivo em relação àquele sentido pelas mulheres, já que a essas era negada a possibilidade de desenvolverem essa forma de beleza considerada mais elevada.

Fica claro então, segundo Marrou (1973), que essa atração erótica entre homens é uma consequência da conservação de um *êthos* guerreiro e aristocrático transmitido entre amado e amante que se encontram envolvidos em uma relação que primordialmente assume a forma de pederastia.

De acordo com Foucault (2017a; 2016) e Marrou (1973), a relação erótica entre um homem adulto e um jovem rapaz foi frequente durante toda a antiguidade. Isso que pode ser confirmado em textos de diversos autores, dentre os quais podemos inserir Platão, cujo trecho a seguir ilustra bem tanto a estilística desse tipo de relacionamento quanto a idade dos envolvidos:

Amigo: Onde estiveste recentemente Sócrates? Ah, com certeza estavas à caça de Alcibíades e de sua beleza juvenil! A propósito, outro dia eu o vi e certamente continua sendo um belo homem... E cá entre nós, Sócrates, homem é a palavra: sua barba cresce fartamente.

Sócrates: Ora, qual é o problema? Será que desaprovas Homero⁵, que declarou que a juventude revela seu supremo encanto naquele cuja barba está aparecendo, como agora ocorre com Alcibíades? (PLATÃO, 2007, p. 249).

Temos aí a diferença de idade e a posição que cada participante assume nessa relação: os homens adultos que cortejam Alcibíades exercem a função de *erasto* (*erasto* é o particípio presente do verbo *eran*, e significa “amante”) e, normalmente, possuem idade entre 20 e 30 anos. Enquanto Alcibíades, então com 14 anos, desempenha o papel de *erômeno* (particípio presente passivo do verbo *eran*, “amado”) ou *paidika* (“aquilo que concerne a jovens garotos”) o jovem rapaz cuja idade encontra-se entre a puberdade e o aparecimento de sua primeira barba.

Além da diferença entre idades, há também uma diferença de status social: o *erasto* já é um cidadão, enquanto seu *paidika* será um cidadão e isso permite que o resultado desse jogo de sedução não possa ser determinado de antemão, já que

[...] não se pode exercer sobre o rapaz — do momento em que ele não é de origem servil — nenhum poder estatutário: ele é livre para escolher, para aquilo que aceita ou recusa, em suas preferências ou suas decisões. (FOUCAULT, 2017a, p. 244).

A assimetria de status sociais entre os dois molda a maneira como cada um deve agir: é esperado do *erasto*, por ser um homem adulto e cidadão, que seja a parte ativa e demonstre sua virilidade empreendendo a conquista e ganhando assim a possibilidade de realizar seu desejo sexual pelo amado. Enquanto estimulava as atitudes do adulto, a sociedade desencorajava quaisquer iniciativas do *erômeno*, esperando dele um comportamento passivo pela retribuição ao desejo do amante com sentimentos relacionados à amizade, tais como a admiração e a gratidão. Sendo assim, a conduta do *erasto* e do *erômeno* no interior da relação deve ocorrer da seguinte forma:

⁵ Conforme podemos conferir em Homero: “Logo que o claro Helesponto alcançou e a planície de Tróia, Sob a figura se adianta de um jovem de fina prosápia, na mais atraente estação, quando o buço lhe aponta gracioso” (HOMERO, 2015, p. 500) e “Hermes veio me encontrar, o imortal que o bastão de ouro leva- antes de a casa chegar- na figura de um moço radiante a quem o buço começa a apontar na sação mais graciosa” (HOMERO, 2015a, p.177).

O primeiro tem a posição da iniciativa, ele persegue, o que lhe dá direitos e obrigações: ele tem de mostrar seu ardor, e também tem de moderá-lo; ele dá presentes, presta serviços; têm funções a exercer com relação ao amado; tudo isso o habilita a esperar a justa recompensa; o outro, o que é amado e cortejado, deve evitar ceder com muita facilidade; deve também evitar aceitar demasiadas honras diferentes, conceder seus favores às cegas e por interesse, sem pôr à prova o valor de seu parceiro; também deve manifestar reconhecimento pelo que o amante fez por ele. (FOUCAULT, 2017a, p. 242).

É no interior dessa dupla assimetria, de idade e de status, que se aloja o objetivo principal dessa relação: a formação do jovem rapaz enquanto futuro cidadão.

Ainda de acordo com Marrou (1973), a família não era a responsável direta pela educação de seus filhos, pois enquanto a mãe, por ser mulher, era adequada apenas para reprodução e os cuidados com o bebê, o pai, este sim qualificado para educar o futuro cidadão, estava frequentemente ocupado com as demandas da vida pública, não podendo se dedicar a essa tarefa⁶.

Não sendo educado pela família, o jovem também não era formado pela escola, que não existia durante a época arcaica e, após ter sido criada, se restringia apenas a um papel técnico de instrução pelo qual o mestre era pago. Tendo sido excluídas as possibilidades de formação pela família e pela escola, restava à relação entre o *erasto* e o *erômeno* o desempenho desse papel.

Nesse contexto, é “[...] pelo convívio cotidiano, o contato e o exemplo, a conversação, a vida comum, a iniciação progressiva do mais jovem nas atividades sociais do mais velho: o clube, o ginásio, o banquete” (MARROU, 1973, p. 58) que se dá a formação do futuro cidadão. Ao iniciar o *erômeno* em seus ciclos sociais, o *erasto* exerce um papel educativo, portanto pedagógico; isto é, serve de exemplo do papel social que o jovem irá desempenhar quando adulto. Esse é o motivo pelo qual a relação pederástica só era permitida pela sociedade quando os dois envolvidos atendem aos critérios da assimetria de idade e status. Quando o rapaz atinja a idade de 18 anos não poderia mais continuar com esse relacionamento, devendo se casar e tornar-se o *erasto* de um outro jovem.

⁶ Um registro dessa negligência dos pais para com a formação de seus filhos está na fala de *Lisímaco* sobre o comportamento de seu pai: “Costumávamos conversar com os rapazes a respeito dos grandes e numerosos feitos de nossos pais, assim na paz como na guerra, tanto na administração da cidade como quando se achavam à frente dos nossos aliados. Mas a nosso respeito nenhum de nós pode contar nada, o que nos faz sentirmo-nos diminuídos diante de nossos filhos e nos leva a culpar nossos próprios pais, por nos terem permitido viver apenas em divertimentos, desde que atingimos a adolescência enquanto eles se ocupavam com os negócios dos outros” (PLATÃO, 2018c, p. 39-41).

É a partir desse ponto de vista, segundo o qual o uso dos prazeres que ocorrem entre dois homens deve seguir uma estilística própria e o apetite mais nobre é aquele direcionado ao que é mais belo e honrado, que a prática da pedagogia pederástica (*paiderastia*) será ora questionada e criticada, ora louvada nos discursos d'*O Banquete*.

Em seu elogio ao Eros, Sócrates conta ter aprendido sobre esse tema com a sacerdotisa Diotima de Mantinea. Segundo o mito contado por ela, Eros foi concebido durante um banquete oferecido no Olimpo para celebrar o nascimento de Afrodite, de quem logo se tornou amigo e servidor. Para esse banquete foram convidados todos os deuses e deusas, com exceção de Pobreza, a deusa da miséria. Ela decidiu passar pelo local no fim da festa e encontrou, no jardim, completamente embriagado, Expediente, o deus da riqueza, por quem imediatamente se apaixonou ao notar nele a plenitude de tudo o que faltava em si mesma. Tramando sair de sua condição miserável, Pobreza engravida de Expediente e, dessa união, nasce Eros, que não é completamente deus nem completamente mortal, mas um demônio que serve de intermediário entre estes e aqueles.

Por ser fruto de uma relação entre divindades tão opostas, *Eros* herda dos pais características contraditórias entre si: como a mãe, convive constantemente com a indigência; porém, assim como o pai, é bravo, audaz e um excelente conquistador capaz de elaborar diversos planos para tomar posse de tudo o que é belo e bom (PLATÃO, 2018a, p. 145). Ao caracterizá-lo, Diotima nos diz que os principais traços definidores de sua personalidade são o desejo que o impulsiona a conquistar aquilo que ainda não possui e sua enorme atração pelo belo, que fica mais intensa de acordo com o grau de beleza do objeto de seu desejo. Ora, de todas as coisas existentes no mundo a mais bela é a sabedoria, afirma Sócrates (PLATÃO, 2018a, p. 147). Sendo assim, Eros só pode sentir desejo pela sabedoria, e, visto que esse demônio deseja aquilo que não possui, ele não é um sábio (tal como os demais deuses), mas sim um filósofo:

A sabedoria é o que há de mais belo. Ora, sendo Eros amante do belo, necessariamente será filósofo ou amante da sabedoria, e, como tal, se encontra colocado entre os sábios e os ignorantes. A razão desse fato, vamos encontrá-la na sua origem: ele descende de um pai sábio e rico em expedientes, e de uma mãe nada inteligente e de acanhados recursos.

Essa, meu caro Sócrates, é a natureza de tal demônio. (PLATÃO, 2018a, p. 147).

Essa caracterização do amor como um ser que é feio e pobre, mas está numa busca constante por melhores condições e pelo belo, que deseja a sabedoria e, por isso, é um filósofo, deixa clara a identificação que Platão faz entre esse demônio e seu mestre. Ao tornar-se o protagonista dos diálogos de seu discípulo, não temos mais um retrato fiel de Sócrates enquanto pessoa histórica, mas sim como uma personagem constituída a partir de diversas figuras que mostram diferentes aspectos de sua personalidade que o autor queria deixar registrados. Em *O Banquete* temos duas das figuras de Sócrates (OLIVEIRA, 2016), sendo a primeira delas a figura de Eros e a segunda a figura do Sileno.

É a partir da figura de Eros que o filósofo antigo é posto como modelo de homem que conhece e realiza o erotismo em sua forma mais elevada (aquela interessada pelo desenvolvimento da alma do amado) quando apaixonado por alguém, conforme será provado pelo elogio feito a ele por Alcibiades.

Discordando da definição de amor oferecida por Aristófanes, que em seu discurso narra o mito dos andrógenos⁷, Diotima estabelece uma outra tarefa para o amor. Para ela, Eros não é um médico com tarefa de restaurar nossa plenitude inicial, e sim aquilo que permite que nos aproximemos da imortalidade por meio da geração e da reprodução. Geração e reprodução que só podem ocorrer quando o objeto amado é belo, seja em seu corpo ou em sua alma, uma vez que a reprodução que perpetua a beleza não se restringe ao corpo, também a alma pode e deve gerar belas coisas. Dessa forma, além de filósofo, Eros seria também um anseio pela imortalidade:

Por que o Amor, Sócrates- prosseguiu-, não é o amor do belo, como imaginas.

-Que é, então?

-Procriar e gerar no belo.

-Pois que seja - lhe disse.

-É isso mesmo - continuou. -Mas, por que geração? Por ser por meio da procriação que os mortais participam da eternidade e da imortalidade. Há pouco admitimos que o desejo da imortalidade está necessariamente ligado ao bem, visto dirigir-se o Amor para a posse perpétua do bem. A conclusão forçosa desse argumento é que o amor é o anseio de imortalidade. (PLATÃO, 2018, p. 155).

⁷ No mito narrado por Aristófanes ao ser criada a humanidade os seres humanos eram duplos e por isso completos, mas por desobediência aos deuses fomos separados e por isso passamos a vida procurando nossa outra metade (PLATÃO, 2018a, p. 109-119).

Definindo dessa maneira o amor, Sócrates resgata e fundamenta a dimensão formativa da *paiderastia* que, a seus olhos, estava sendo negligenciada por seus contemporâneos, mais interessados na beleza do corpo que no cultivo da alma de seus *erômenos*. Há aí uma conjunção do amor à educação, que se dá com a fundação erótica da filosofia por meio da figura de Sócrates: ao atribuir ao Eros a responsabilidade tanto pela reprodução quanto pela ascese filosófica da alma, a dimensão educacional do relacionamento entre homens vem à tona e é justificada pelo bem que poderia gerar à sociedade através da formação de cidadãos melhores. Com esse objetivo, o filósofo antigo se aproxima dos jovens e enche-os de perguntas:

Amar e perguntar parecem-lhe intrinsecamente ligados. De fato, o substantivo *eros* (amor) soa como etimologicamente conectado ao verbo *erotan* (perguntar). Para Sócrates, perguntar é uma forma de despertar o interlocutor ao conhecimento, de expor-lhe a sua ignorância insuflando-lhe o desejo de saber. (PINHEIRO, 2018, p. 28).

Tendo concluído seu elogio, Sócrates é considerado o vencedor da competição de discursos, pouco antes da chegada de Alcibíades já embriagado ao banquete. Ao vê-lo coroado vencedor da competição Alcibíades, agora um homem feito com seus 35 anos, decide tecer um elogio para aquele cujo comportamento o fascina desde sua adolescência e acaba revelando em seu discurso o quão intrigante era o modo como o filósofo agia para com ele, ao mostrar-se interessado, mas cortejá-lo de modo completamente diverso de seus demais pretendentes.

A presença dessa personagem no diálogo, assim como a presença de Diotima, cumpre primeiramente uma função estilística: seria incoerente ao filósofo, que sempre reconheceu sua ignorância e mostrou-se humilde, no modo como foi retratado por Platão, revelar que sabe por si mesmo a real natureza do amor e, logo em seguida, fazer um elogio a si no qual se descreve com características que o assemelham ao próprio *Eros*.

A função estilística, porém, não explica por que Alcibíades e não um outro companheiro de Sócrates, cujo convívio tenha sido mais frequente, é o autor do elogio. O motivo apontado por Bolzani Filho (2016) para essa escolha tão específica é que os dois últimos discursos de *O Banquete* podem ser interpretados como a continuação da defesa realizada na *Apologia de Sócrates* contra a acusação de

corrupção da juventude. Acusação essa que foi mais incisiva pela participação de Alcibíades, Crítias e Cármides, que outrora tinham sido seguidores de Sócrates, nas decisões que conduziram Atenas à sua destruição, fato que, aos olhos dos juízes, pesou contra o filósofo por parecer um exemplo do resultado da educação fornecida por ele:

O elogio de Eros por Diotima, isto é, a correta compreensão da natureza do amor, pode ser considerado, ao mesmo tempo, uma forma de descrever a maneira como Sócrates compreendia e exercitava suas relações com jovens como Alcibíades. O verdadeiro significado de Eros nos dá o verdadeiro significado da conduta socrática, e o elogio de Alcibíades no final do diálogo mostrará também que ele nunca chegou a compreender plenamente esse significado. Assim, como esse elogio se dá após a devida compreensão da natureza de Eros, o leitor do diálogo poderá entender o que, afinal, Sócrates pretendia em seu convívio com o jovem ateniense. Com isso, Platão quer nos dizer que, se Alcibíades fez o que fez – além de propor a malograda expedição na Sicília, trair Atenas em favor de Esparta –, isso não pode ser imputado à sua frequência de Sócrates, a suas relações com o filósofo, que não pode então ser acusado de corrupção da juventude por causa de relacionamentos como esse. Alcibíades não foi político nefasto para Atenas porque conviveu com Sócrates: ele o foi, apesar desse convívio – eis, pode-se dizer, uma das intenções, talvez a intenção maior, do elogio de Sócrates por Alcibíades, e eis por que ele deve ser então o encarregado desse elogio. (BOLZANI FILHO, 2016, p. 50-51).

Alcibíades inicia seu discurso chamando a atenção para a discrepância entre a beleza física e a interior de Sócrates, o que o torna semelhante a uma criatura mítica:

O que eu digo é que ele se parece com esses silenos expostos nas oficinas dos escultores, que o artista representa com uma gaita ou uma flauta e que, ao serem destampados, deixam ver no bojo várias estátuas da divindade. Digo mais: assemelhas-te também ao sátiro Mársias. (PLATÃO, 2018a, p. 175).

Temos aí outra figura socrática do diálogo: o Sileno, nome genérico usado naquela época para designar sátiros envelhecidos. Considerado um guardião da sabedoria antiga, a personagem do Sileno aparecia em diversos mitos como professor de crianças divinas e heróicas, conforme retratado “em Eurípedes, [...] o bêbado e inveterado Sileno aparece como pai dos Sátiros. Nesse sentido, é sob esse enfoque que o ‘pai dos sátiros’ é tido como o educador de Dionísio” (BRANDÃO, 2014, p. 568). Essa figura mítica era frequentemente representada com traços considerados feios segundo o padrão de beleza da época: careca, gordo e de olhos e nariz grandes, características que condizem com a descrição do filósofo que

chegou até nós. Contudo, a semelhança que Alcibíades detecta entre Sócrates e essa figura mítica não é apenas física, conforme explica Oliveira (2016, p. 329):

A estátua do Sileno é uma aparência que oculta outra coisa. Assim são as palavras de Sócrates. Partindo da linguagem comum, de assuntos comuns, ele traça caminhos pelos quais seu interlocutor entra em choque consigo mesmo.

De fato, o autor do discurso julga esse filósofo ainda mais habilidoso que o próprio sátiro Mársias, já que esse, mesmo sendo um excelente compositor, capaz de emocionar qualquer pessoa que ouvisse sua música mesmo quando executada por músicos medianos, dependia de um instrumento para alcançar tal efeito. Já Sócrates não precisava de nada além de suas palavras para causar efeito semelhante em seus interlocutores:

[...] quando alguém te ouve, ou as tuas palavras reproduzidas por terceiros, ainda que se trate de orador de pouco préstimo, logo se sente comovido e arrebatado, quer aconteça isso com mulher, quer com homem feito ou adolescente. (PLATÃO, 2018a, p. 177).

Esse efeito não é atribuído à beleza do discurso proferido pelo filósofo, algo que o diferencia dos sofistas, mas ao incômodo que suas palavras produziam em seus interlocutores ao conduzi-los a prestarem contas de si mesmos, realizando, assim, um diagnóstico de sua própria alma ao longo do diálogo com ele.

Em seu relato, Alcibíades deixa claro que as conversas com o velho Sileno o afetaram de tal modo que, mesmo após anos do diálogo entre os dois, suas palavras continuam ressoando em seu pensamento como um convite insistente para que ele mude seu modo de ser e de agir. Esse convite, registrado por Platão no diálogo *Primeiro Alcibíades* (que será retomado no segundo capítulo deste trabalho), foi recebido por ele há muitos anos quando era apenas um jovem entusiasmado com a perspectiva de tornar-se cidadão, participar ativamente da vida política de Atenas e alçar conquistas ainda maiores para sua cidade. Sabendo do objetivo do jovem rapaz, o filósofo o fez refletir sobre si mesmo, as habilidades que possuía e se elas o permitiriam alcançar as metas que almejava.

Avaliando sua alma, o jovem percebe que suas expectativas estavam muito além de suas capacidades e que não havia se dado conta disso até então por desconhecer a si próprio:

Sempre que eu ouvia Péricles ou qualquer outro orador famoso, achava que falavam muito bem, porém não sentia nada disso nem ficava com uma alma perturbada ou revoltada, ao pensamento da minha condição de escravo. Em tantas vezes tenho sido abalado por este Mársias, que chego a considerar impossível continuar a viver como o faço. [...] O fato é que ele me obriga a confessar que sou deficiente em muitas coisas e que, apesar disso, negligencio o que me diz respeito, para ocupar me com os negócios dos atenienses. (PLATÃO, 2018a, p. 177).

Tornando-se consciente dessa ignorância, que teria passado completamente despercebida se não fosse o diálogo e a investigação feita pelo filósofo, o jovem sente-se incomodado e inclinado a mudar o modo como viveu até então. O escopo dessa mudança consistia em colocar em prática o conselho que havia recebido de Sócrates, conselho oferecido a todos os seus interlocutores: ao invés de dedicar-se prioritariamente ao cuidado para com a cidade, através dos negócios públicos, ou à acumulação de riquezas, Alcibíades deveria se dedicar ao cuidado de sua própria alma, conhecendo-se e modificando-se através das *técnicas de si*. De acordo com o filósofo, o domínio das técnicas do *cuidado de si* daria ao aspirante à cidadão um diferencial que o tornaria apto a governar bem a cidade e a realizar as grandes expectativas que possuía. Enquanto não tivesse domínio dessas técnicas, o jovem estaria sempre à mercê de tornar-se refém de suas emoções e, sendo incapaz de se governar, também seria incapaz de tornar-se um bom governante e trazer grandes conquistas para sua cidade.

Dois motivos o impulsionava a seguir o conselho socrático: o primeiro deles é que ao cuidar de si ele estaria habilitado a realizar seu desejo de aumentar ainda mais a glória de Atenas; e o segundo é a possibilidade de brilhar diante do homem pelo qual se sente atraído. A atração que Alcibíades sente pelo filósofo e seu modo de se portar face à vida teve início já em sua adolescência e o motivou a subverter os papéis fixados para ambos na relação pederástica em função de seus status sociais naquele momento. A intensa admiração sentida pelo jovem o impulsiona a conquistar seu amado, colocando o filósofo no papel de *erastes* (o que é objeto do amor) e se portando como *erômeno* (aquele que de modo ativo busca conquistar seu amado).

Em *O Banquete*, anos após o diálogo em que havia se comprometido a cuidar de sua alma, Alcibíades admite que não foi capaz de honrar suas palavras, pois, tão logo afastou-se de Sócrates, acabou cedendo às paixões e se permitiu continuar

sendo governado por elas, permanecendo assim um escravo de seus próprios desejos.

Desse modo, verificamos que, ao contrário do elogiado, o autor do elogio não é capaz de governar bem seus desejos e de libertar-se daquilo que a sociedade ateniense espera que ele faça para adquirir a fama e os benefícios concedidos àqueles que acumulam riqueza, cargos e conquistas. Além de frustrá-lo, o reconhecimento de sua incapacidade de praticar o *cuidado de si* faz com que se sinta envergonhado ao encontrar-se com o filósofo:

É isto: só me envergonho na presença dele. Tenho plena consciência, no meu foro íntimo, de não poder declarar-lhe não ser possível fazer o que me manda, porque, desde o momento em que me afasto dele, sinto-me novamente dominado pela paixão da popularidade. (PLATÃO, 2018a, p. 17).

Por ser facilmente dominado por esses interesses populares, Alcibíades não conseguiu desenvolver o potencial filosófico que Sócrates enxergava em sua alma: a possibilidade de aperfeiçoar-se por meio das técnicas associadas ao *cuidado de si*. Foi por meio da ascese erótico-filosófica realizada em sua própria alma através das técnicas de *cuidado de si* que Sócrates se tornou capaz dos feitos que tanto impressionaram Alcibíades e os demais atenienses que conviveram com o filósofo.

Ao elogiá-lo, o participante atrasado relembra os momentos mais admiráveis que presenciou quando ambos lutaram juntos na expedição de Potideia, nos quais o filósofo mostrou uma outra face de si mesmo: a do guerreiro capaz de suportar com resiliência as diversas privações e intempéries.

Quando acontecia ficarmos isolados das provisões de boca, como sói acontecer nas campanhas militares, e temos de passar sem comer, feito em matéria de resistência ninguém se media com ele. E o inverso: nos dias de fartura, para comer estava só, e conquanto não gostasse de beber, bem sempre que o forçavam a isso, vencia a todo mundo, e, o que é mais de admirar, nunca ninguém viu Sócrates embriagado! Tenho que tirareis agora mesmo a prova do que afirmo. Ao enfrentar os rigores do inverno- naquelas bandas o frio é muito intenso- fazia maravilhas. De uma feita, num dia de grande geada, quando ninguém deixava a sua barraca, ou só o fazia com um mundo de agasalhos e os pés envoltos em feltro e peles de carneiro, este homem saiu com o manto com que sempre andava e, descalço, passeava sobre o gelo com mais desembaraço do que os outros com todos os sapatos. (PLATÃO, 2018a, p. 187).

Por sua vez, Foucault aponta que, nessa imagem narrada por Alcibíades, estão descritos o efeito da *anakhóresis*: o isolamento do sujeito, o que retira o foco

de sua atenção do mundo e direciona-o para seu interior (FOUCAULT, 2014). Desse modo, para o autor francês, isolando-se em si mesmo, o sujeito é capaz de atenuar as sensações que o mundo externo lhe incita, distanciando-se da situação para melhor avaliá-la e decidir como agir sobre ela:

É a famosa imagem de Sócrates evocada no *Banquete*. Sócrates que, como sabemos, durante a guerra era capaz de permanecer só, imóvel, ereto, os pés na neve, insensível a tudo o que se passava ao seu redor. (FOUCAULT, 2014, p. 47).

Conforme dito anteriormente, tanto a *anakhóresis* quanto as técnicas de resistência exigem de seu praticante uma preparação anterior que Sócrates julga primordial àqueles que desejam cultivar a filosofia: as técnicas de concentração da alma. Como vimos, considerava-se que a alma é algo móvel e por isso facilmente agitada por forças exteriores a si mesma, sendo necessário concentrá-la em si para que ela não se disperse. Para desenvolver essa habilidade é preciso acolher a alma em si mesma para que ela possa se concentrar no que se passa em seu interior, facilitando assim a construção da sabedoria na medida em que torna aquele que a possui menos suscetível à dispersão do foco de sua reflexão.

Segundo o filósofo antigo, aqueles que não conseguem fazer essa separação entre o que diz respeito à alma e o que diz respeito ao corpo veem-se frequentemente atrapalhados pela confusão entre ambos e tornam-se reféns dos desejos que o corpo lhes inspira, distanciando-se cada vez mais da busca pela sabedoria ao lutar pela satisfação de seus desejos corporais e pela conquista do status social que deseja aparentar diante dos demais, como bem exemplifica o comportamento de Alcibíades. Por isso, Sócrates recomenda a concentração da alma como uma espécie de tratamento para aqueles que desejam se aproximar da sabedoria e distanciar-se das ilusões criadas pelas sensações recebidas por nossos sentidos.

1.4 O Trajeto do *Cuidado de Si* na História da Filosofia: do auge à exclusão

Ao ser deslocada para o interior da filosofia e transformar-se em conceito, a noção de *cuidado de si* foi ampliada e manteve sua influência por um longo tempo⁸, o que é subdividido por Foucault em três períodos:

O momento socrático-platônico, de surgimento da *epiméleia heautoû* na reflexão filosófica; em segundo lugar, período da idade de ouro da cultura de si, da cultura de si mesmo, do cuidado de si mesmo, que pode ser situado nos dois primeiros séculos de nossa era; e depois a passagem aos séculos IV-V, passagem, genericamente, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão. (FOUCAULT, 2014, p. 30).

Além disso, ao longo desse período de aproximadamente mil anos, essa

Incitação à ocupar-se consigo mesmo alcançou, durante o longo brilho do pensamento helenístico e romano, uma extensão tão grande que se tornou, creio, um verdadeiro fenômeno cultural de conjunto (incitação, aceitação geral do princípio de que é preciso ocupar-se consigo mesmo) constituiu, a um tempo, um fenômeno cultural de conjunto, próprio da sociedade helenística e romana (de sua elite, pelo menos), mas também um acontecimento no pensamento. (FOUCAULT, 2014, p. 11).

Colocando o *cuidado de si* em evidência para pensar as relações entre a subjetividade e a verdade, Foucault contraria a história do pensamento ocidental, que tradicionalmente interpretou a inscrição do templo délfico *gnôthi seautón* (*conhece-te a ti mesmo*) como fórmula da questão do conhecimento do sujeito. Porém, suas pesquisas⁹ apontam que, na antiguidade, ao ser inscrita na entrada do templo de Delfos, essa sentença não possuía o significado que lhe foi atribuído mais tarde pela filosofia, sendo então um dos imperativos gerais que devem ser observados por aqueles que viriam se consultar.

Antes de passar pelo ritual da consulta com o oráculo, era pedido aos fiéis que se ativessem a três recomendações: *medén àgan*, *engýe* e *gnôthi seautón*. *Medén àgan* (*nada em demasia*), reduza a quantidade de questões que pretende propor ao que é essencial; *engýe* (*as cauções*), seja realista quanto às suas promessas, não se comprometa com algo que não poderá honrar; e, por fim, o *gnôthi seautón* (*conhece-te a ti mesmo*), regra intimamente ligada aos demais

⁸ Diz ele na primeira hora de aula do dia 6 de janeiro: “Temos, pois, com o tema do cuidado de si, uma formulação filosófica precoce, por assim dizer, que aparece claramente desde o século V a.C. e que até os séculos VI-V d.C. percorre toda a filosofia grega, helenística e romana, assim como a espiritualidade cristã.” (FOUCAULT, 2014, p. 12).

⁹ As afirmações de Foucault em relação aos preceitos délficos apoiam-se na interpretação fornecida por Roscher, publicada em 1901 na revista *Philologus* e no livro *Os temas da propaganda délfica*, escrito por Defradas em 1954.

preceitos que recomenda examinar bem em si mesmo quais questões irá colocar e qual promessa poderá cumprir.

Entretanto, se é verdade, como sustenta Foucault, que o *conhece-te a ti mesmo* estava subordinado ao princípio geral do *cuidado de si* tanto em seu aparecimento no seio da cultura grega quanto ao ser deslocado para o interior da filosofia, por que o *cuidado de si* foi desconsiderado pela história da filosofia ocidental? “Porque esse privilégio, para nós, do *gnôthi seautón* às expensas do *cuidado de si*?” (FOUCAULT, 2014, p. 13). Tentando compreender os motivos que levaram à marginalização do cuidado e preferência pelo conhecimento de si, o filósofo levanta duas hipóteses: uma moral e outra epistemológica.

A hipótese moral tem como principal argumento a associação do *cuidado de si* ao egoísmo, qualidade que nos incomoda devido ao valor negativo atribuído a ela pela cultura cristã¹⁰, tão influente ao longo da história ocidental. Muito embora o fato de o *cuidado de si* pressupor sempre uma relação com o mestre e com os outros, o que nega sua caracterização de atitude egoísta, ao analisar expressões que descrevem sua prática ao longo da história notamos que elas são, em sua maioria, expressões autorreferentes, e, por isso, facilmente associáveis a um individualismo egoísta.

Durante as primeiras horas das aulas dos dias 6 e 20 de Janeiro, Foucault faz um inventário dessas expressões que poderiam ser divididas, segundo Salma Tannus (2011), em quatro grupos: no primeiro grupo, estariam as expressões que designam atos de conhecimento que possibilitam a percepção de si - “examinar-se”, “estar atento a si”, “*conhece-te a ti mesmo*”. No segundo, expressões que descrevem um movimento da existência por inteiro - “retirar-se em si”, “recolher-se em si”, “refluir sobre si mesmo”. No terceiro, expressões que se referem a atividades e condutas particulares usando vocabulários específicos dos âmbitos médico, jurídico e religioso - “curar-se”, “fazer valer seus direitos”, “cultuar-se”. E, por fim, um grupo de expressões que indicam uma relação permanente consigo mesmo, em

¹⁰ Evidências de que a cultura cristã condena o egoísmo podem ser encontradas em diversas passagens do livro sagrado para essa cultura, *A Bíblia*, dentre as quais destacamos: “Se, por conseguinte, [existe] alguma exortação em Cristo, se [existe] algum conforto de amor, se alguma comunhão de espírito, se afetos e compaixões, tornai plena a minha alegria de modo a pensardes o mesmo, tendo vós o mesmo amor, sendo almas juntas, pensando numa só coisa, em relação a nada segundo o egoísmo nem vaidade oca, mas em humildade considerando-vos uns aos outros como superiores a vós mesmos, cada um atento não às suas próprias coisas, mas às coisas dos outros” (*Bíblia*; Filipenses. 2:1-4).

geral numa relação de soberania e/ou domínio: “ser mestre de si”, “satisfazer-se consigo mesmo”, “ser feliz em presença de si”.

Soam como espécie de desafio e de bravata, uma vontade de ruptura ética, uma espécie de dandismo moral, afirmação-desafio de um estado estético individual intransponível. Ou então, soam aos nossos ouvidos como a expressão um pouco melancólica e triste de uma volta do indivíduo sobre si, incapaz de sustentar, perante seus olhos, entre suas mãos, por ele próprio, uma moral coletiva (a da cidade, por exemplo) e que, em face do deslocamento da moral coletiva, nada mais então teria senão ocupar-se consigo. (FOUCAULT, 2014, p. 13).

Essa não é, porém, a única forma pela qual o *cuidado de si* foi associado a um individualismo egoísta. Outro motivo para a desqualificação moral dessa noção tem como base a interpretação da época helenística e romana (auge do *cuidado de si*) como um período de decadência no qual “a valorização da ação moral, cívica e política do filósofo, tão fortemente acentuada na Grécia clássica, teria sido substituída pelo consolo, por assim dizer, da liberdade pessoal, individual ou interior”¹¹ (MUCHAIL, 2011, p. 51). Foucault discorda dessa interpretação¹² alegando que, assim como nossa visão sobre o individualismo então vigente, ela é motivada por um sentimento que se atribui à época retrospectivamente.

Essa postura anacrônica também desconsidera os diferentes sentidos assumidos pelo individualismo, atribuindo equivocadamente o adjetivo egoísta ao individualismo incitado pelo *cuidado de si*. É por ignorar os diferentes significados de individualismo que

[...] o valor do “*cuidado de si*” sofreu tradicionalmente uma espécie de inversão de sinal: de índice *positivo* no sentido de acentuar uma moral social e coletiva, passa a um índice *negativo*, no sentido de uma tônica *individualista*. (TANNUS, 2011, p. 48).

Sobre isso, Foucault nos esclarece que:

De fato, convém distinguir três coisas: a atitude individualista, caracterizada pelo valor absoluto que se atribui ao indivíduo em sua singularidade e pelo grau de independência que lhe é atribuído em relação ao grupo ao qual ele pertence ou às instituições das quais ele depende; a valorização da vida

¹¹ Ainda de acordo com Salma Tannus, são exemplos de historiadores clássicos da filosofia que defendem esta interpretação: Émile Bréhier, Pierre Aubenque e Festugière.

¹² Para discordar dessa visão da sociedade helenista, Foucault toma como base os estudos de Louis Robert e Pierre Hadot.

privada, ou seja, a importância reconhecida às relações familiares, às formas de atividade doméstica e ao campo dos interesses patrimoniais; e, finalmente, a intensidade das relações consigo, isto é, das formas nas quais se é chamado a se tomar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se e promover a própria salvação. (FOUCAULT, 2017, p. 55).

Há nessa diferenciação entre os três sentidos de individualismo duas distinções ligadas diretamente ao egoísmo pela ênfase no sujeito afastado do corpo social: o individualismo que atribui um valor absoluto ao indivíduo e ao grau de independência que pode alcançar dos demais e outro individualismo que ressalta a vida privada em seu âmbito familiar. Já a terceira definição fornecida, ainda que coloque em evidência a relação do sujeito consigo mesmo, ao convidá-lo a realizar um trabalho de autoconstituição de si com base em práticas autorreferentes, não o estimula a dissociar-se do corpo social em que está inserido, dado que, como foi dito anteriormente, o *cuidado de si* sempre supõe a presença e o contato com o outro.

Embora tenha colaborado com a exclusão do *cuidado de si* da história da filosofia no ocidente, não é no âmbito da moralidade que iremos encontrar o principal motivo para sua marginalização e sim na epistemologia, através do acontecimento que Foucault chama de *momento cartesiano*, responsável por modificar as relações entre sujeito e verdade dando origem à subjetividade moderna.

Mesmo usando a palavra “momento”, o filósofo nos alerta de que o que está em análise é um longo processo, não um instante a partir do qual, de maneira súbita, acontecem todas as mudanças que resultaram no esquecimento do *cuidado* e ênfase no *conhece-te a ti mesmo*. Dessa forma, segundo autor, esse momento cartesiano “[...] atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthi seautón* (*conhece-te a ti mesmo*), seja desqualificando em contrapartida a *epiméleia heautoû* (*cuidado de si*).” (FOUCAULT, 2014, p. 14-15).

Como dito anteriormente, na antiguidade o *conhece-te a ti mesmo* não possuía o significado que lhe foi atribuído mais tarde ao longo da história da filosofia, isto é, ele não era uma fórmula para o conhecimento do sujeito. Antes de ser transportado para o interior da filosofia como uma aplicação particular do *cuidado de si*, o *conhece-te a ti mesmo* era apenas um preceito aos consulentes do oráculo, que os aconselhava a fazerem uma avaliação prévia das questões que gostariam de propor.

Assim como ele, também o *cuidado de si* passa por uma alteração em seu significado ao ser incluído na filosofia através do *momento socrático-platônico*, pois, antes de sua inclusão, o *cuidado* era apenas um privilégio estatutário que indicava a preocupação com a vida do indivíduo e os assuntos da cidade aos quais os aristocratas dedicavam seu tempo livre (CARVALHO, 2014).

Já ao ser inserido no interior da filosofia no *momento socrático-platônico*, o *cuidado de si* passa a ser um feixe aglutinador de diversas práticas pelas quais o sujeito se auto constitui. Ou seja, o *cuidado de si* passou a ser um conceito que reúne as diversas *técnicas de si* usadas ao longo da antiguidade, tais como as técnicas de isolamento e concentração de alma e a *anakhóresis* identificadas em Platão.

Para compreender o papel do *cuidado de si* na construção da subjetividade, Foucault explica como se davam as relações entre a subjetividade e a verdade durante a antiguidade de forma resumida na primeira hora da aula de 06 de janeiro de 1982 na *Hermenêutica do Sujeito* e de modo mais detalhado nas aulas dos dias 07 e 14 de Janeiro de 1981 em *Subjetividade e verdade* (FOUCAULT, 2016).

Entendendo por espiritualidade:

[...] o conjunto de buscas, práticas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 2014. p. 15)

Nessa perspectiva, Foucault define a espiritualidade no ocidente com base em suas três características principais, sendo a primeira e mais fundamental delas a crença de que a verdade jamais é dada de pleno direito ao sujeito. Em consequência disso teríamos, como segunda característica, a certeza de que não pode haver verdade sem uma transformação do próprio sujeito, o que resulta na exigência de uma transformação do sujeito em seu ser pelo contato com a verdade à qual ele quer ter acesso. Por fim, ao deslocar-se de si em direção à verdade e modificar seu status ontológico ao longo desse processo, há um efeito do retorno da verdade sobre o sujeito tornando-o completo (FOUCAULT, 2014).

Ora, essas mesmas características, são identificadas por ele também na filosofia:

Chamemos de 'filosofia', se quisermos, essa forma de pensamento que se interroga, não certamente sobre o que é verdadeiro e falso. Chamemos

"filosofia" a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade.(FOUCAULT, 2014. p. 15.).

Através dessa semelhança de objetivos e do modo usado para alcançá-los, o filósofo conclui que durante toda a Antiguidade

[...] o tema da filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no ser mesmo do sujeito necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas. (FOUCAULT, 2014. p. 17).

Tanto a espiritualidade quanto a filosofia exigiam do sujeito uma transformação para que pudesse ter acesso à verdade, em outras palavras que ele realizasse uma ascese. A ascese filosófica, segundo Michel Foucault, acontecia através das técnicas do *cuidado de si*. Assim como, na espiritualidade, havia um efeito do retorno da verdade sobre o sujeito com a prática filosófica: a verdade salvava o sujeito (FOUCAULT, 2014). Segundo Foucault, a salvação que a verdade proporciona ao sujeito o tornava completo, tranquilo e com uma capacidade maior de lidar com as adversidades da vida.

Esse relacionamento entre subjetividade e verdade, pressuposto pela filosofia durante toda a Antiguidade, muda radicalmente a partir da filosofia cartesiana, motivo pelo qual Foucault denomina essas mudanças de “momento cartesiano”.

Com o “Penso, logo existo”, René Descartes inaugura um novo modelo de relações entre a subjetividade e a verdade. Um modelo no qual o sujeito não precisa mais passar por uma ascese para conhecer a verdade, agora as condições para que o sujeito tenha acesso ao conhecimento são internas ao próprio ato de conhecer. Essas condições não afetam o sujeito no seu ser e, por isso, a verdade não é mais capaz de “salvá-lo” (FOUCAULT, 2014) como outrora:

Se definirmos a espiritualidade como o gênero de práticas que postulam que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, é capaz de transfigurar e salvar o sujeito, diremos então que a idade moderna das relações entre sujeito e verdade começa no dia em que postulamos que o sujeito, tal como ele é, é capaz de verdade, mas que a verdade, tal como ela é, não é capaz de salvar o sujeito. (FOUCAULT, 2014. p. 19).

Para Foucault, é essa mudança nas relações entre subjetividade e verdade, a principal responsável pelo esquecimento do *cuidado de si* da história da filosofia.

2. CUIDADO DE SI NO PRIMEIRO ALCIBÍADES: UMA LEITURA FOUCAULTIANA

2.1 A Recepção da Obra Foucaultiana no Campo Filosófico-educacional Brasileiro

Realizando o deslocamento do conceito de *cuidado de si* com o objetivo de usá-lo como ferramenta para pensar o trabalho docente na educação básica, nossa pesquisa se aproxima de outros trabalhos que tomam como base para repensar a educação conceitos da fase ética de Michel Foucault.

Como destacam Nyrluce Marília Alves da Silva e Alexandre Simão de Freitas (2015), a recepção da obra foucaultiana no Brasil sempre manteve um diálogo com questões filosófico-educacionais, porém “longe de um movimento estável e linear, sua aceitação na educação tem sido construída em meio a *impactos, polêmicas e surpresas*” (SILVA; FREITAS, 2015, p. 220, grifos dos autores). Com base nesses pesquisadores, podemos dividir a influência da obra foucaultiana no campo educacional brasileiro em quatro momentos.

Em um primeiro momento, ao longo dos anos 1980, a recepção da obra de Michel Foucault em nosso país foi delineada pelo contexto sócio-histórico da ditadura militar, que certamente foi um dos motivos pelos quais sua analítica do poder fascinou tanto os intelectuais brasileiros.

No âmbito da educação, o diálogo com a obra foucaultiana deu-se principalmente através de *Vigiar e Punir* e foram usados os conceitos de *dispositivo* e *disciplina* para analisar a escola (GALLO, 2008; VEIGA-NETO, 2000). A década seguinte foi marcada pela difusão do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, movimentos que propunham novos impasses teóricos na interpretação dos trabalhos de Foucault e que orientaram a segunda recepção de sua obra. Enquanto isso, os estudos foucaultianos em educação estavam se solidificando, mesmo diante da preocupação quanto às possibilidades de se construir uma educação emancipatória com base nesse filósofo.

No final da década de 1990, temos um terceiro momento da recepção da obra foucaultiana no qual sua analítica do poder continua predominante e a maioria dos estudos da época o tomam como um representante das perspectivas de desconstrução dos fundamentos epistêmicos e normativos da educação “[...]”

embora se possa observar também uma pluralização dos domínios de tematização com a expansão do interesse pela dimensão da ética e da governamentalidade” (SILVA; FREITAS, 2015, p. 219).

Ao longo dos anos 2000, a reunião e publicação dos últimos cursos professados no Collège de France e de seus demais ditos e escritos revelou uma face do pensador que até então estava oculta para os intelectuais brasileiros e que marca a quarta recepção de seu trabalho entre nós. Nesse contexto, a partir desses estudos, emerge um Foucault que, para além da analítica do poder e do pós-estruturalismo, é também um pensador da ética e dos processos de subjetivação. Essa nova aceitação de seu trabalho desencadeou no campo educacional uma profunda e complexa reflexão sobre a experiência formativa. Nessa direção, eis que, de modo paradigmático, Foucault desponta nas reflexões filosófico-educacionais como um mestre do cuidado (MUCHAIL, 2011).

Entre as pesquisas desenvolvidas sob este enfoque teórico, destacamos aqui quatro autores pela sistematização de seus trabalhos: o estudo do *cuidado de si* por seu viés ético e estético, realizado por Nadja Hermann (2005), que explora o conceito de vida como obra de arte; o *cuidado de si* como prática de uma educação menor, de Silvio Gallo (2006; 2009; 2008); Cláudio Dalbosco (2009; 2010), que retoma a perspectiva do *cuidado de si* estoico para pensar a experiência de si e a coordenação da ação docente; e, por fim, a problematização da práxis pedagógica sob a ótica do *cuidado de si* realizada por Pedro Pagni (2011).

Destacamos esses trabalhos porque, assim como nossa pesquisa, eles partem do recorte teórico da terceira fase do pensamento foucaultiano e pensam a formação humana por um viés pós-metafísico, no qual a compreensão de sujeito não é essencializada, sendo, por isso, possível construir outras formas de subjetivação pautadas pelo *cuidado de si* e pela liberdade.

Embora sob estes aspectos nos aproximemos das pesquisas citadas, diferenciamos-nos ao escolher partir de um recorte teórico ainda mais específico, o *momento socrático-platônico* do *cuidado de si*. Além disso, por propor uma experiência na sala de aula do ensino médio a qual avaliará, na prática, a viabilidade de um ensino de filosofia com base no *cuidado de si* que Foucault identifica na obra platônica.

No curso de 1982, Foucault identifica a presença da temática do *cuidado de si* em dois dos diálogos platônicos: *A Apologia de Sócrates* e o *Primeiro Alcibíades*.

N'A *Apologia*, está registrado o discurso de defesa que Sócrates profere diante de seus juízes e no qual se mostra como aquele que incita seus interlocutores a cuidarem de si mesmos. Por isso, é nele que nosso filósofo identifica a personagem principal como sendo um mestre do cuidado. Já no *Primeiro Alcibiades* acompanhamos a relação entre Sócrates e a personagem que dá título ao diálogo, relação que ilustra a prática do *cuidado de si* entre o mestre do cuidado e seu discípulo. É nesse diálogo que encontramos “a primeira teoria e pode-se mesmo dizer [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do *cuidado de si*” (FOUCAULT, 2014, p. 44, grifos do autor)¹³.

É a partir da leitura realizada por Foucault de ambos os diálogos que iremos extrair da teoria de cuidado de si identificada por ele em Platão, uma definição do filosofar que buscaremos pôr em prática com nossos estudantes do ensino médio.

2.2 O Discípulo a quem Sócrates Quer Ensinar a Cuidar de Si: Alcibiades

Alcibiades é uma personagem um tanto quanto frequente nos textos de Platão, além de ser uma das personagens principais de dois livros que levam seu nome no título (*Primeiro Alcibiades* e *Segundo Alcibiades*); ele também aparece aos 14 anos em *Protágoras* e, com 35, em *O Banquete* (MUCHAIL, 2011, p. 28)¹⁴. Cidadão bastante ativo no cenário político de Atenas, o que justifica em partes a quantidade de textos com sua presença, Alcibiades possuía ascendência nobre:

Era um Alcmeónida, pelo lado materno, uma vez que nasceu de Dinómaca, filha de Mégacles. Seu pai, Clínias, combateu gloriosamente na batalha de Artemísio com uma trirreme equipada a expensas próprias, e veio a morrer mais tarde, em Coroneia, pelejando contra os Beócios. (PLUTARCO, 2010, p. 29).

Além de Platão, os historiadores Xenofonte, Tucídides e Plutarco também escreveram textos com a presença de Alcibiades, tendo Plutarco inclusive escrito uma biografia do ateniense. Por serem registros feitos por historiadores, precisamos ter em mente a distância temporal entre cada um e a figura histórica por eles retratada; os retratos históricos construídos por Xenofonte (430 a. C.- 355 a. C.) em sua obra *Os Memoráveis* e por Tucídides (460 a. C- 400 a.C.) em *Guerra do*

¹³ FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

¹⁴ MUCHAIL, Salma T. **Foucault, o mestre do cuidado**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Peloponeso tem a seu favor o fato de que ambos são coetâneos de Alcibíades, já a biografia *Vidas Paralelas: Alcibíades e Coriolano* escrita por Plutarco (46 d.C.-120 d. C.) é o relato que está mais distante, temporalmente, do ateniense.

De qualquer modo, seja através de um registro escrito por um filósofo ou um historiador, essa grande produção de textos, uns sobre ele e outros com sua presença, nos indica sua relevância no cenário daquela época. Tal relevância é atestada não só pela quantidade de textos com sua presença, como também pelo conteúdo de tais textos. Se em Platão e Xenofonte conhecemos apenas recortes da vida de Alcibíades que os mostram como alguém que atraiu a atenção de Sócrates e se encantou pelo filósofo - como é mostrado no diálogo *O Banquete* - é em Tucídides que nos é revelada a participação desse ateniense em acontecimentos que acabaram sendo decisivos para o futuro de sua cidade durante a Guerra do Peloponeso.

Nesse sentido, gostaríamos de destacar três momentos da vida dessa figura histórica, sendo o primeiro deles sua participação na assembleia que discutiu se Atenas deveria ou não travar uma batalha contra a Sicília. Convencidos principalmente pelas palavras de Alcibíades de que venceriam e teriam ganho superior ao investimento feito inicialmente, aqueles que estavam presentes na assembleia

[...] aprovaram pelo voto o envio à Sicília de sessenta naus, sob o comando de Alcibíades filho de Clínias, de Nícias filho de Nicératos e de Lâmacos filho de Xenófanes, com plenos poderes para ajudar os egesteus contra os selinúntios, e também reconduzir os leontinos à sua cidade no caso de verem a vitória na guerra pender para o lado destes) e finalmente para pôr em ordem a situação na Sicília de um modo geral) da maneira que lhes parecesse melhor para os atenienses. (TUCÍDIDES, 2001, p. 359-360).

Desse modo, dias antes de sua partida rumo à Sicília, o estrategista foi acusado de estar envolvido em um crime muito sério aos olhos de seus conterrâneos: a mutilação das estátuas do deus Hermes. A ocorrência desse crime preocupava os cidadãos duplamente: pelo mau agouro que a profanação das estátuas - e, conseqüentemente, do culto a esse deus - trazia sobre o futuro da expedição; e pelo risco de que esse crime pudesse estar envolvido com algum tipo de conspiração contra a democracia ateniense. O temor de que esse ato pudesse estar ligado a alguma conspiração se baseava no modo como anteriormente a licença para que aqueles que participavam do culto pudessem andar armados pela rua foi

aproveitado pelos conspiradores, que, por pouco, não obtiveram sucesso em seu intento.

Ansiosos por identificar e punir rapidamente os culpados, os responsáveis pela investigação ofereceram dinheiro em troca de informações não apenas à respeito dos envolvidos nesse crime, mas também em outros casos de profanações de estátuas e cultos.

Certos metecos e serviçais forneceram então algumas informações, não sobre as hermas, mas a propósito de mutilações anteriores de outras estátuas, praticadas por jovens que se divertiam embriagados, e também de uma paródia sacrílega do ritual dos mistérios em residências; Alcibiades, entre outros, estava incluído na denúncia, encampada pelos cidadãos que mais o odiavam pelo fato de ele constituir um obstáculo às suas aspirações à conquista da preferência popular; esses homens, pensando que, se conseguissem livrar-se dele, poderiam ocupar as primeiras posições na cidade, exageraram a importância do caso e vociferavam que tanto a paródia dos mistérios quanto a mutilação das hermas visavam igualmente à abolição da democracia, e que nenhum daqueles atos fora praticado sem a participação dele, citando como provas adicionais outros exemplos de sua conduta antidemocrática em detrimento da lei. (TUCÍDIDES, 2001, p. 371).

Ao saber de tais acusações, Alcibiades se mostrou pronto para ser julgado antes da viagem e declarou que, caso fosse culpado, aceitaria o castigo. Porém, se fosse julgado inocente, gostaria de conservar seu comando na expedição. Assim, argumentando a favor de seu julgamento antes da expedição, disse não fazer sentido enviá-lo sob suspeita de que fosse um conspirador, pois, caso culpado, ele deveria ser morto imediatamente. Entretanto, caso decidissem por deixá-lo partir rumo à Sicília e executar o julgamento enquanto este estivesse longe, não deveriam aceitar mais falsas acusações de seus inimigos. De fato, segundo Tucídides, essas acusações foram suscitadas por rivais do estrategista que receavam o apoio popular sendo obtido por Alcibiades. Cientes das consequências nocivas que poderiam advir do resultado de responsabilizá-lo pela profanação do culto naquele momento em que o exército que o acompanharia até a Sicília poderia causar ao assumir o lado do estrategista, seus inimigos decidiram recusar sua sugestão:

Seus inimigos, porém, temendo que o exército tomasse partido a seu favor se ele fosse submetido imediatamente a julgamento e que o povo se mostrasse condescendente, poupando-o entre outras razões porque graças à sua influência os argivos e alguns mantineus iriam participar da campanha, estavam ansiosos por adiar o julgamento, subornando alguns oradores para insistirem no sentido de que ele deveria partir, a fim de evitar demora na expedição, mas que deveria voltar e ser julgado num prazo determinado; o objetivo de seus inimigos era caluniá-lo ainda mais - isto

seria mais fácil em sua ausência - e então chamá-lo de volta para julgamento. Foi então decidido que Alcibíades partiria com a expedição. (TUCÍDIDES, 2001, p. 371- 372).

Partindo para a Sicília com seu julgamento ainda em aberto, Alcibíades se concentra em ter êxito liderando o exército ateniense, enquanto seus inimigos continuam tramando meios de imputar-lhe a culpa. Com o prolongamento do processo de investigação do crime e poucos avanços para encontrar os culpados, a violência durante os interrogatórios aumenta e, para verem-se livres tanto da possível pena quanto da tortura, alguns prisioneiros começam a fazer confissões cujo teor poderia não ser confiável, de acordo com os comentários do próprio Tucídides. Diante dessa situação, como alguns desses depoimentos acusam Alcibíades e seus companheiros, os atenienses decidem enviar um navio para trazê-los de volta com o intuito de serem julgados.

Tendo sido informado sobre seu julgamento antes mesmo da chegada do navio com os mensageiros, Alcibíades enviara mensagens aos espartanos pedindo-lhes abrigo e imunidade em troca de seu apoio na batalha. Como havia se preparado para quando fosse convidado a retornar à pátria e responder ao julgamento, o estrategista até embarca no navio designado, mas consegue fugir em uma das paradas do navio, e

Alcibíades, agora como exilado, fez a travessia de Túrios para o Peloponeso em uma nau mercante, e os atenienses o condenaram à morte juntamente com seus companheiros de fuga, num julgamento à revelia. (TUCÍDIDES, 2001, p. 392).

Vivendo entre os espartanos, Alcibíades conquista a confiança daqueles que pouco antes eram seus inimigos por meio do talento que seria exaltado por Plutarco como sua maior qualidade: sua capacidade de adaptar-se a quaisquer costumes. Nesse cenário, sua rápida assimilação dos hábitos rigorosos dos rivais de Atenas o faz parecer tão espartano quanto qualquer outro soldado daquela cidade:

Quando o avistavam de barba rapada, a tomar banho em Água Fria, a comer o habitual pão de cevada e o caldo negro, dificilmente acreditavam no que os seus olhos viam e interrogavam-se se aquele homem já tivera algum dia um cozinheiro em sua casa, ou se já teria visto um perfumista ou consentido que o seu corpo envergasse vestes de Mileto. É que ele possuía um dom único, segundo se diz, entre os muitos de que era detentor, e que constituía uma técnica para prender as pessoas: tal consistia em adaptar

aos seus costumes e modos de vida. Era mais rápido no seu mimetismo que o camaleão. (PLUTARCO, 2010, p. 65).

Sem possibilidade de voltar a viver em sua pátria, Alcibíades mantém o desejo de destacar-se no cenário político e por isso age em Esparta de modo semelhante ao que fazia em Atenas: buscando conquistar a simpatia e a confiança do povo, em particular de pessoas com poder de decisão sobre os rumos da guerra em que ambas as cidades estão envolvidas. Ele atinge esse objetivo facilmente tanto graças à sua capacidade de camuflar-se, assumindo os costumes daqueles que o rodeiam, quanto ao se colocar como uma ferramenta poderosa para que os espartanos vencessem a guerra, já que poderia oferecer o conhecimento que tinha dos planos de seus companheiros.

Muito embora a maioria dos espartanos confiasse nas palavras do estrategista ateniense, para alguns outros, sua mudança rápida de lado, que havia sido forçada em partes devido às circunstâncias e não apenas por vontade própria, despertava a desconfiança sobre sua índole, sendo um sinal forte de que ele não era merecedor de crédito, afinal, estava disposto a trair a pátria pela qual há pouco lutara. Defendendo-se dessas suspeitas, Alcibíades acaba mostrando que os receios dos cidadãos atenienses, que o temiam por reconhecer nele características de alguém que não estima a democracia e facilmente se converteria em um tirano caso a oportunidade lhe aparecesse, tinham fundamento:

Fugi da perversidade de meus perseguidores, mas não fugirei da oportunidade de vos prestar um bom serviço, se me ouvirdes; na verdade, os maiores inimigos não são aqueles que, como vós, atacam apenas os inimigos, mas sim os que forçam os amigos a tornar-se inimigos. Não sou patriota em relação à terra de onde saio ofendido, mas fui naquela onde gozei de meus direitos de cidadão em segurança. Penso que não estou indo contra uma pátria ainda minha, mas contra uma que já não o é e que estou tentando reconquistar. O verdadeiro patriota não é o homem que, tendo sido injustamente privado de sua pátria, se recusa a marchar contra ela, mas sim aquele que, em seu ardente amor por ela, tenta recuperá-la por todos os meios. Sendo assim, peço-vos, lacedernônios que me useis sem apreensões para enfrentar quaisquer perigos ou dificuldades, cientes de que, segundo a frase repetida por todos, se como inimigo vos causei grandes males, posso, como amigo, ser-vos extremamente útil, pois conheço bem os assuntos atenienses e faço uma idéia razoável dos vossos. (TUCÍDIDES, 2001, p. 410-411).

Eses três momentos da vida de Alcibíades que buscamos destacar — sua participação na aprovação da expedição à Sicília, as acusações de desrespeito aos deuses e a traição de sua pátria — nos mostram características importantes de sua

personalidade e quão instável foi sua vida (PLUTARCO, 2010; TUCÍDIDES, 2001). Entre tantos altos e baixos, apenas uma constante: seu desejo de destacar-se politicamente a quaisquer custos, seja com a conquista da Sicília para Atenas ou ajudando os espartanos a vencerem os atenienses quando estes o condenaram; e não em prol do bom governo de sua cidade, como havia dito a Sócrates no diálogo *Primeiro Alcibíades*.

A partir do modo como a vida de Alcibíades é narrada por Plutarco, Maria do Céu Fialho (2010) observa que a vida desse personagem, tão cheia de reviravoltas, parece ser uma metáfora da Atenas de seu tempo, “a sua existência agitada e instável é imagem da própria *pólis* ateniense do tempo da sua maturidade” (FIALHO, 2010, p. 14, grifos da autora). Discordamos dessa observação por julgá-la um tanto quanto exagerada ao superestimar seu papel na história de Atenas e consideramos mais comedidos os relatos de Tucídides em relação à participação dessa figura histórica nos acontecimentos anteriormente citados que definiram o destino de sua cidade.

Ao contrário dos historiadores Tucídides e Plutarco, Platão não se interessa por Alcibíades, apenas na medida em que sua vida tem conexões diretas com a história de Atenas. O interesse do filósofo por seu conterrâneo dá-se também em função do relacionamento que este teve com seu mestre e as implicações desse relacionamento na acusação sofrida por Sócrates de corrupção da juventude.

Embora saibamos que Platão não poderia ter vivenciado aquilo que relata em *Primeiro Alcibíades*, pois, na data em que o diálogo ocorreu, ele era apenas uma criança, seu relato é o mais valioso para nós, justamente por ser um registro filosófico. Observando a quantidade de diálogos com a presença de Alcibíades na obra platônica, fica claro que, para Platão, a convivência entre Sócrates e Alcibíades foi uma parte importante da existência de seu mestre e por isso merecia ser registrada.

A ambientação do diálogo platônico *Primeiro Alcibíades* se passa pouco antes do início da Guerra do Peloponeso (431 a.C.-404 a.C.), quando Sócrates teria entre 49 e 51 anos (470 a.C.-399 a.C.) e Alcibíades, entre 18 e 20 anos (450 a. C.-404 a. C.) (MUCHAIL, 2011). O diálogo se desenvolve em um encontro de Sócrates com Alcibíades, que está se preparando para subir à tribuna e participar das assembleias, aconselhando os demais cidadãos. A obrigação de participar das assembleias em Atenas era comum a todos os jovens classificados como cidadãos

segundo os critérios da cidade: filhos de pais atenienses, do sexo masculino, maiores de 18 anos e livres; conforme podemos conferir em Aristóteles:

[...] participam da cidadania os nascidos de pai e mãe cidadãos, sendo escritos entre os démotas aos dezoito anos. Quando da inscrição, os démotas votam sob julgamento a seu respeito: primeiro, se eles aparentam ter a idade legal (caso não aparentem, retornam novamente à condição de meninos); segundo, se é homem livre e de nascimento em conformidade com as leis e, caso o rejeitem por não se tratar de homem livre, ele pode apelar para o tribunal, ao passo que os démotas encarregam da acusação cinco de seus membros: se for considerado que a inscrição é indevida, o Estado o vende, mas se ele ganhar, os démotas ficam obrigados a inscrevê-lo. (ARISTÓTELES, 1995, p. 57).

Após a morte de seu pai, ele ficou sob os cuidados de Péricles, que certamente lhe serviu de exemplo e inspirou seu desejo de tornar-se um grande estrategista¹⁵. Contudo, a ambição de Alcibíades o faz desejar obter conquistas ainda maiores do que aquelas realizadas para a cidade por seu tutor¹⁶, o que aumentaria seu sucesso político e econômico, além de fama e enorme prestígio social.

2.3 Sócrates: o mestre do *cuidado de si* em Platão

Sócrates conhece Alcibíades desde a adolescência deste, período no qual o aspirante a estrategista ficou famoso por sua enorme beleza, que atraiu diversos pretendentes. Embora não participasse da disputa pelo desempenho do papel de *erastes* do jovem, o filósofo sempre esteve atento ao rapaz, porém sem nunca lhe dirigir uma palavra, preferindo se manter à distância durante esse período e só se aproximando dele quando estava prestes a participar da vida pública da cidade. Compartilhando com o jovem os motivos de ter se mantido calado até então,

¹⁵ Sobre a figura do estrategista, esclarece-nos Pierre Vernant: “Eleitos primeiro por dez anos, os arcontes são em seguida renovados a cada ano. O sistema da eleição, mesmo se conservam ou se transpõem certos traços de um processo religioso, implica uma concepção nova de poder: a *arché* é todos os anos delegada por uma decisão humana, por uma escolha que supõe confronto e discussão” (VERNANT, 2002, p. 45, grifos do autor).

¹⁶ Sobre Péricles, esclarece-nos José Felipe Quintanilha França (2003, p. 408): “O grau máximo de desenvolvimento alcançado por Atenas, e por sua vez pela cultura helênica em sua totalidade, foi no século de Péricles. Este estrategista contribuiu demais com suas reformas para formação do poderio imperial ateniense. Atenas se converteu na escola da Grécia, com prestígio intelectual e artístico que ultrapassava a Hélade. Desenvolveu pessoalmente os planos do Partenon, assim como iniciou um ambicioso projeto de construções de grandes estruturas na Acrópole de Atenas, projeto este que não só serviu para embelezar a cidade e exibir a sua glória, como também para dar emprego a população. Teve uma influência tão profunda na sociedade ateniense, que foi considerado o primeiro cidadão de Atenas, conforme elucidam os textos do historiador contemporâneo Tucídides. Alcançou o florescimento da filosofia e da história, constituindo seu governo na considerada por todos historiadores Era de Ouro de Atenas” (FRANÇA, 2003, p. 408).

Sócrates revela que “não foi humana a razão desse meu proceder, mas impedimento divino” (PLATÃO, 2018d, p. 45)¹⁷. Livre do impedimento imposto pelos conselhos de seu *daimon*, o filósofo pode, enfim, aproximar-se por ter percebido uma abertura para a realização da tarefa à qual ele escolheu dedicar a própria vida: incitar seus interlocutores a cuidarem de suas almas.

Outrossim, um momento marcante da jornada de Sócrates pela filosofia se dá quando ele se coloca como intérprete da mensagem recebida por seu amigo Querefonte no Oráculo de Delfos. Conforme é registrado por Platão na *Apologia de Sócrates*, esse oráculo teria revelado seu mestre como o homem mais sábio de Atenas:

Concito-vos, atenienses, a não vos exaltardes, ainda mesmo que eu vos pareça exagerado. O que passo a contar não me pertence; vou atribuí-lo a quem é merecedor de todo o vosso crédito. Para atestar minha sabedoria - se é que possuo alguma e de que natureza ela seja - vou trazer-vos o testemunho do deus de Delfos. Decerto conhecestes Querefonte. Foi meu amigo de infância e também vosso, amigo do povo ateniense; participou de vosso recente exílio e retornou convosco para a pátria. Sabeis perfeitamente como era Querefonte e como se apaixonava quando empreendia alguma coisa. Assim, de uma feita, estando em Delfos, atreveu-se a consultar o oráculo. Como vos pedi senhores, não vos exaltei. Perguntou, de fato, se havia alguém mais sábio do que eu. Ora, a Pítia respondeu que ninguém era mais sábio. (PLATÃO, 2018, p. 101).

Nesse contexto, consultar-se em oráculos era um costume bastante corriqueiro na religiosidade ateniense por ser uma das formas mais comuns de culto. O Oráculo de Delfos é um dos mais famosos oráculos gregos e, no início de sua fundação, seu guardião e senhor era o dragão Píton, mas este foi derrotado pelas flechadas que Apolo lhe desferiu com o objetivo de vingar-se da criatura que perseguiu sua mãe durante a gravidez. Ao matar Píton, Apolo se torna, então, senhor daquele oráculo.

Filho de Zeus e de Latona, irmão da deusa Ártemis, Apolo pertence à segunda geração dos deuses olímpicos e é frequentemente retratado dirigindo o carro que usa para conduzir o sol pela abóbada celeste durante o dia ou portando arco e flecha, instrumentos comparados, respectivamente, ao sol e seus raios (GRIMAL, 2005, p. 32). Representante da razão, da beleza, da ordem e da sabedoria, seus instrumentos possuem um significado no plano simbólico: “[...] na flecha se viaja e o arco configura o domínio da distância, o desapareço da

¹⁷ PLATÃO. *Primeiro Alcibiades*. Belém: UFPA, 2018d. (Coleção Diálogos de Platão).

“viscosidade” do concreto e do imediato, comunicado pelo transe, que distancia e libera” (BRANDÃO, 2014, p. 63).

Conforme atestam os estudiosos Junito de Souza Brandão (2014; 2018) e Giorgio Colli (2012), o culto a Apolo surge na Grécia Antiga após os excessos do culto ao deus Dionísio, que, de acordo com o segundo autor, representa uma outra face da sabedoria e possui, como traço característico, a incitação ao progresso espiritual por meio do desenvolvimento da prudência e da temperança. Esse apelo à prudência e à temperança é evidente nas recomendações para a preparação espiritual necessária aos que desejavam se consultar em seu oráculo.

Como visto no capítulo anterior de nosso trabalho, são três os preceitos que devem ser observados pelos consulentes: *nada em demasia (medén àgan)* — reduza a quantidade de questões que pretende propor ao que é essencial; *as cauções (engýe)* — seja realista quanto às suas promessas, ou seja, não se comprometa com algo que não poderá honrar; e, por fim, *conhece-te a ti mesmo (gnôthi seautón)* — regra intimamente ligada aos demais preceitos que recomendava examinar bem em si mesmo quais questões irá colocar e qual promessa poderá cumprir.

Embora sejam um reflexo do progresso espiritual característico do culto apolíneo, a incitação à prudência e à temperança não se restringem apenas ao momento no qual o devoto do deus sol iria lhe prestar culto; eram também uma exigência que se estendia a todos os âmbitos da vida de seus fiéis.

Ainda que recomendasse a seus devotos uma vida mais equilibrada e harmoniosa, Apolo não reprimia, censurava ou condenava seus desejos e ambições; pelo contrário, buscava “[...] orientá-las no sentido de uma espiritualização progressiva, mercê do desenvolvimento da consciência, com base no γνώθι σεαυτόν (*gnôthi s’autón*) “conhece-te a ti mesmo” (BRANDÃO, 2018, p. 87, grifos do autor).

Conforme veremos de modo detalhado mais adiante, o início desse progresso espiritual, de acordo com Sócrates, dava-se com a correta interpretação e prática constante da máxima *conhece-te a ti mesmo*. O conhecimento sobre si, juntamente com o conhecimento e a clareza do que se pretende para si mesmo, possibilitaria ao homem diferentes caminhos para realizar em sua alma aquele que era considerado o modelo de perfeição moral:

A lição apolínea por excelência é expressa na famosa fórmula de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”. A inteligência, a ciência, a sabedoria são consideradas modelos divinos, concedidos pelos deuses, em primeiro lugar por Apolo. A serenidade apolínea torna-se, para o homem grego, o emblema da perfeição espiritual. (BRANDÃO, 2014, p. 64).

Seja em sua busca para atingir um objetivo, seja no caminho de aperfeiçoamento da sua alma, os devotos de Apolo poderiam recorrer ao oráculo como forma de consultar a sabedoria desse deus antes de tomar decisões importantes.

Entretanto, uma vez que a sabedoria divina e a linguagem humana (veículo usado para comunicá-la) são coisas diferentes, é necessário que alguém sirva como porta-voz, uma espécie de tradutor da vontade divina. No oráculo délfico, a responsável pela “tradução” da vontade divina é a Pítia ou Pitonisa, sacerdotisa de Apolo que recebe esse nome porque o filho de Leto teria usado a pele de Píton para forrar a trípole na qual sua sacerdotisa sentaria.

As consultas ao oráculo eram pagas, sendo uma forma de garantir renda para a manutenção e a prosperidade do local, e exigiam todo um ritual de preparação, tanto para a sacerdotisa quanto para os consulentes. De início, havia apenas uma sacerdotisa e as consultas aconteciam uma vez por ano, no sétimo mês (considerado o aniversário de Apolo). Porém, com o aumento da clientela, o número de Pitonisas aumentou para três e as consultas passaram a acontecer no sétimo dia de cada mês.

Após passar pelo ritual de purificação e preparação, a Pítia “(...) entra em estado de *μανία* (mania), “de loucura sagrada”, provocada pelo êxtase e entusiasmo, isto é, pela posse do divino” (BRANDÃO, 2014, p. 397). De modo resumido, nas palavras de Giorgio Colli:

Mas a sabedoria do deus consiste em um olhar, e aquela que se dá por meio da palavra é outra sabedoria: nesta a comunicação é indireta e requer a intervenção de um homem, de um indivíduo; de alguém que possa ser arrebatado pela mania de Apolo (a loucura de Dionísio é coletiva), do adivinho possuído, de cuja boca sai a palavra divina que ele não entende. Essa loucura individual não basta para a comunicação. (COLLI, 2012, p. 29).

De acordo com o que vemos na citação, inspirada pelo deus, a Pítia profere palavras desconexas cujo significado ela mesma não é capaz de compreender. Recolhidas pelos sacerdotes ali presentes, essas palavras são colocadas em ordem

e transmitidas ao consulente, contudo, mesmo em ordem gramatical, o significado da mensagem divina continua obscuro. É nesse momento que se faz necessário a intervenção de um intérprete para a correta decifração da vontade divina:

A palavra do oráculo é ainda mais obscura para quem não está enlevado, ela espera por um intérprete, outro indivíduo que, sobriamente, a examine e relacione com outras palavras, e da palavra do oráculo deriva outras palavras em discurso coeso, coerente, iluminador. Este é o nascimento da razão que se apresenta, no seu primeiro manifestar-se, em expressões abstrusas e enigmáticas, ainda próximas da matriz divina, mas que já é sabedoria individual. E eis que ao intérprete da palavra de Apolo se opõe outro intérprete, a sabedoria individual causa a inveja, e aparece a cruzeira de Apolo: quem nasce para a sabedoria dela não goza, é capturado em contenda perigosa (a disputa pelo conhecimento, na Grécia, é a maior disputa). Começa, com o êxtase divinatório, uma longa viagem acidentada, e a natureza da palavra para a luta dos indivíduos é a mais pertinente para a ação a distância, indireta, como convém Apolo, o “Oblíquo”. Por meio da palavra da sabedoria, Apolo, conforme seu epíteto, golpeia de longe e atinge longe. (COLLI, 2012, p. 29).

A obscuridade dos oráculos¹⁸ recebidos pelos consulentes são parte importante do que transformou o Oráculo de Delfos tão famoso durante a antiguidade. Por isso, ao ouvir de Querefonte a mensagem oracular, Sócrates não se porta da maneira como esperaríamos que uma pessoa que acabou de ser revelada como a mais sábia por um deus agiria. Ao invés de comemorar e vangloriar-se dessa afirmação, ele decide questionar o significado dessas palavras para encontrar seu verdadeiro sentido. Como alguém que aplicava o conselho délfico “*Conhece-te a ti mesmo*”, o filósofo tinha consciência de sua ignorância, o que o impossibilitava de considerar a mensagem oracular literalmente. Mediante essa impossibilidade e, como grego, o filósofo era ciente de que

Apolo concede aos homens a sabedoria por meio da adivinhação. Com o símbolo pan-helênico de Delfos, os gregos a declararam a ação culminante de Apolo. Também a adivinhação é um instrumento com o qual Apolo exerce a sua potência. O dom da adivinhação é também uma flecha. A célebre obscuridade do oráculo píptico o confirma, e o exercício desse poder acontece de modo perverso, indireto e hostil. O deus se serve da palavra, de algo que não pertence a sua sabedoria, ele se serve da palavra como de um intermediário - também a flecha é um intermediário seu - para suscitar a sabedoria do homem. (COLLI, 2012, p. 28-29).

¹⁸ A respeito disso, lemos: “Sirva de exemplo a resposta do Oráculo ao famoso rei da Lídia, Creso (séc. IV a.C.), que, em guerra contra Ciro, rei da Pérsia, interrogou a Pítia a respeito da “destruição de um grande império”. A Pitonisa respondeu com absoluta precisão: *Se Creso cruzar o rio Hális, destruirá um grande império*. O império destruído não foi o de Creso, como supunha Creso, mas seu próprio reino. O deus não mentiu, mas a resposta foi terrivelmente ambígua” (BRANDÃO, 2018, p. 101).

Por isso, Sócrates empreende uma investigação pela cidade questionando aqueles que possuem a fama de serem sábios com o objetivo de decifrar o significado da sentença dita pela Pítia: por conhecer o modo como o deus manifesta sua vontade, não por impiedade como poderíamos pensar inicialmente. Conversando com políticos, poetas e artesãos, o filósofo percebe que, muito embora tivessem fama de serem sábios, essa fama em nada correspondia à realidade no caso dos políticos e poetas, que, diante de suas questões, logo caíam em contradição e mostravam não ter conhecimento sobre o que diziam. No caso dos artesãos, a fama correspondia parcialmente à realidade pois, embora possuíssem conhecimento do objeto de sua profissão, pressupunham com base no domínio desse conhecimento saber a verdade acerca das demais coisas. Seja de modo completo ou parcial, a sabedoria atribuída a essas pessoas provinha do fato delas desconhecerem sua própria ignorância e é nessa perspectiva que Sócrates identifica aquilo que o torna o mais sábio:

Pode bem dar-se que, em verdade, nenhum de nós conheça nada belo e bom; mas este indivíduo, sem saber nada, imagina que sabe, ao passo que eu, sem saber, de fato, coisa alguma, não presumo saber algo. Parece, portanto, que nesse pouquinho eu o ultrapasso em sabedoria, pois, embora nada saiba, não imagino saber alguma coisa (PLATÃO, 2018, p. 101).

Percebe-se, portanto, que é por reconhecer sua ignorância que Sócrates torna-se sábio, mas de uma sabedoria que difere das demais por não ter sua origem na acumulação de conhecimentos sobre determinado objeto, sabedoria que ele classifica como “*puramente humana*” (PLATÃO, 2018, p. 101). Essa distinção tem como base a crença do filósofo de

[...] que em verdade só deus é sábio, e que com esse oráculo queria ele significar que a sabedoria humana vale muito pouco e nada, parecendo que não se referia particularmente a Sócrates e que se serviu do meu nome apenas como exemplo, como se dissesse: homens, o mais sábio dentre vós é como Sócrates, que reconhece não valer, realmente, nada no terreno da sabedoria (PLATÃO, 2018, p. 107).

Dessa maneira, colocando-se como um exemplo de sabedoria, Sócrates ressalta a maior diferença entre a sabedoria humana e aquela possuída pelos deuses: enquanto estes dominam o conhecimento de todas as coisas, aqueles por mais sábios que sejam, sempre possuirão um saber parcial, incompleto. Ainda que

desejemos e trabalhemos intensamente para obter o conhecimento do todo, não é possível a nós, mortais, pela própria limitação que nossa vida nos impõe, igualar-nos aos deuses em matéria de conhecimento. Para o filósofo, devemos viver de forma consciente, nos esforçando para sermos pessoas virtuosas, capazes de agir com justiça, coragem e honestidade, pois a beleza da alma consiste nas virtudes que ela possui. Porém, é impossível praticar aquilo que desconhecemos, sendo necessário então possuir o conhecimento de cada virtude para praticá-la.

Por essa razão, o ponto de partida para a conquista do conhecimento é admitir sua própria ignorância, tornar-se ciente das limitações que possuímos para então buscar meios de saná-las. Julgar ter domínio de um saber que não possuímos nos impossibilita de trabalhar essa deficiência por meio da busca por ele, daí a necessidade de ter clareza em relação ao que não dominamos e sua conexão com o desenvolvimento de nossa alma.

Por serem perfeitos, aos deuses não interessa a busca pela sabedoria, já que o maior ganho desta, o aperfeiçoamento da alma, não teria efeito sobre eles. Assim, reconhecendo-se como um exemplo da sabedoria humana e considerando-a indispensável para o desenvolvimento da alma, o filósofo decide pôr-se a serviço dos deuses em prol do progresso espiritual de seus interlocutores.

Ao ter decifrado a mensagem oracular e interpretado que os deuses lhe atribuíram uma tarefa, Sócrates continua dialogando com as pessoas que passavam pela ágora, não mais para verificar se era de fato o mais sábio, mas como forma de cumprir a tarefa divina. Esse comportamento foi julgado como incomum pelos cidadãos da época, pois, ao invés de dedicar-se à busca por riquezas, aos interesses da família, à conquista de postos militares ou atividades políticas, o filósofo prefere levar adiante uma conduta que não poderia lhe trazer nenhum benefício econômico ou social (PLATÃO, 2018, p. 139).

A persistência dessas ações incomuns acabou atraindo para Sócrates a atenção dos atenienses, principalmente os mais jovens, que gostavam de acompanhar esses diálogos, mas também fez despertar contra ele o ódio de alguns de seus interlocutores. Ao perceberem-se incapazes de responder às questões propostas, os dialogadores acabavam descobrindo sua ignorância na frente dos demais (PLATÃO, 2018, p. 103) e, envergonhados por demonstrarem não possuir os conhecimentos que afirmavam, queixavam-se de seu comportamento, julgando-o prejudicial aos cidadãos.

Essas críticas ao modo como o filósofo escolheu cumprir a tarefa divina circulam informalmente por Atenas durante anos¹⁹ até que seus inimigos resolveram manifestar sua insatisfação por meio da apresentação de acusações no tribunal. De acordo com Platão²⁰, Sócrates foi acusado “[...] de corromper os moços e não acreditar nos deuses que a cidade admite, além de aceitar divindades novas” (PLATÃO, 2018, p. 109), acusações que podemos conferir também nas obras de Xenofonte: *Memoráveis*²¹ e *Apologia de Sócrates*²². Tais denúncias foram feitas por pessoas que pertenciam aos setores profissionais criticados antes pelo filósofo, conforme podemos conferir em Platão:

Desses tais é que provêm as acusações de Méleto, Ânito e Lico formuladas contra mim: Méleto, infenso à minha pessoa por causa dos poetas; Ânito, como porta-voz dos artesãos e dos políticos, e Lico, aliado aos oradores (Platão, 2018, p. 109).

Como destacado por Sócrates em seu discurso de defesa, cada um de seus acusadores pertencia a classes de profissionais cuja sabedoria foi anteriormente investigada após a declaração do oráculo. Sobre o que teria motivado individualmente cada um de seus censores a formalizarem por meio da denúncia as críticas contra o filósofo, pouco sabemos. Assim, desconhecemos por completo as motivações de Méleto (Platão, 2018c, p. 115) para realizar a denúncia, muito embora ele seja o único a falar durante o julgamento, tentando sustentar a veracidade de suas queixas. Reconhecemos a animosidade²³ que Ânito tinha para com Sócrates

¹⁹ No início de seu discurso de defesa, Sócrates divide suas acusações em dois grupos dizendo que não teme acusações apresentadas recentemente ao tribunal, e sim aquelas feitas por Aristófanes em sua comédia *As Nuvens*, cuja exibição era de domínio público e servira para criar e alimentar os equívocos a respeito do filósofo ao representá-lo como alguém que “...erra ao investigar indevidamente o que se passa embaixo da terra e no céu, por deixar bons os argumentos ruins e também por induzir outros a fazerem a mesma coisa” (PLATÃO, 2018, p. 97).

²⁰ Outros registros na obra platônica, das acusações feitas a Sócrates, estão no diálogo *Eutífron*: “Sabe, segundo ele próprio o declara, como os jovens se corrompem e quem os corrompe. Deve ser algum sábio, que tendo reconhecido, em minha ignorância a causa de se corromperem os jovens seus coetâneos, acusou-me perante a cidade, como perante mãe comum” (Platão, 2018c, p. 115) e “Pretende que eu crio deuses, sendo justamente por criar deuses novos e não acreditar os antigos que ele apresentou queixa contra mim, segundo declarou” (Platão, 2018c, p. 117).

²¹ Lemos nos *Memoráveis* que Sócrates é acusado por “não reconhecer os deuses que a cidade reconhece e de, em sua vez, ter introduzido divindades novas; e é culpado também de corromper os mais novos” (XENOFONTE, 2009, p. 59).

²² De acordo com a *Apologia de Sócrates* escrita por Xenofonte “os seus adversários acusaram-no no julgamento de não reconhecer os deuses que são reconhecidos pela cidade, e de, em sua vez, introduzir novas divindades e de corromper os jovens” (XENOFONTE, 2003, p. 158).

²³ “Ânito: Sócrates, parece-me que levemente falas mal das pessoas. Em realidade, eu te aconselharia, se te dispões a dar-me ouvidos, que tenhas cuidado. Pois talvez em qualquer outra cidade também é mais fácil fazer mal aos homens do que bem, mas nesta aqui, decididamente <é assim>. E creio que tu mesmo também <ou> sabes. Sócrates: Mênon, parece-me que Ânito está

devido às divergências quanto à formação dos rapazes, cujo modo grosseiro é bem exemplificado através da forma como o artesão rejeitou o conselho dado pelo filósofo a seu filho. Além de artesão, Ânito era bastante sagaz e envolvido no cenário político da época, o que o torna o acusador de maior peso dentre os que formalizaram a queixa. Semelhante ao que ocorre com Méleto, desconhecemos as motivações de Lico e, em relação à sua vida pessoal, conhecemos apenas sua profissão, o que leva a crer que ele era um orador de pouco talento.

Embora o teor das acusações fosse diferente, a forma como ambas foram vistas pelos atenienses pouco diferiam quanto à sua gravidade. Conforme as diversas práticas de cunho religioso atestam, a religiosidade era parte importante da cultura grega e, com base nisso, podemos imaginar a gravidade tanto de ser apontado como descrente nos deuses cultuados pela cidade quanto de inserir a crença em deuses novos. Pelo testemunho de como Sócrates agiu, levando em consideração o que Apolo (um dos deuses cultuados em Atenas) lhe disse por meio do oráculo e de sua tentativa de decifrar o sentido dessas palavras, percebemos que a acusação de não crer nos deuses cultuados pela cidade não possuía fundamentos que a sustentasse.

Já a acusação de inserção da crença em novas divindades tinha origem, segundo o próprio Sócrates, na má interpretação de suas palavras acerca da existência de um *daimon* que o auxiliava a tomar decisões. Esse *daimon*, do qual o acusado afirma ouvir a voz, é uma espécie de gênio que o acompanha desde a juventude e que algumas vezes se manifesta na forma de uma consciência crítica, outras como um protetor, dando-lhe sinais sobre qual o melhor caminho a seguir. A interpretação desse *daimon* como sendo uma divindade nova que Sócrates cultuava e pretendia difundir na cidade é o que, segundo os registros de Platão e Xenofonte, explica a acusação de impiedade aos deuses e inserção de novas crenças.

Nessa perspectiva, esse gênio, que age como uma espécie de “voz da consciência”, aconselhou Sócrates a seguir adiante, cumprindo com a tarefa que o filósofo considera divina: cuidar de Atenas. Acreditando que foi com o intuito de que ele cuidasse de Atenas que os deuses lhe teriam indicado como o homem mais

irritado, e não me admira nada! Pois crê que eu, em primeiro lugar, estou denegrindo esses homens, em segundo lugar, julga que também ele é um deles. Mas ele, se algum dia souber o que é falar mal, cessará de irritar-se, agora porém ele o ignora” (PLATÃO, 2001, p. 150).

sábio da cidade, Sócrates continuou conversando com as pessoas em praça pública como forma de incitá-las a cuidarem de suas almas.

2.4 Conhecer-se para Cuidar-se: o *cuidado de si* platônico

Como afirmamos, já havia, na cultura grega, um preceito geral que os incitava a cuidarem de si, cuidado que seria exercido ao prestar atenção e zelar por aquilo que nos diz respeito enquanto cidadãos, chefes de família e trabalhadores de determinada profissão. Sabendo disso, podemos então questionar no que o cuidado que o filósofo estimula se diferencia daquele então vigente. Também é possível nos indagar acerca do que indica, nessa sociedade, que uma outra forma de cuidado é necessária. Através da leitura e interpretação dos diálogos *Apologia de Sócrates* e *Primeiro Alcibiades* realizada por Foucault, iremos buscar respostas para essas questões.

Diferente do cuidado incitado pela cultura grega que tem como foco aspectos particulares da vida, o filósofo ateniense estimula os demais a voltarem sua atenção para uma dimensão “interior” da vida:

A alma como sujeito e de modo algum como substância, é nisso que desemboca, a meu ver, o desenvolvimento do Alcibiades sobre a pergunta: “O que é si mesmo, que sentido se deve dar a si mesmo quando se diz que é preciso ocupar-se consigo?” (FOUCAULT, 2014, p. 53).

Amplamente conhecido em Atenas por não se dedicar à obtenção de riqueza ou prosperidade política (coisas a que normalmente os cidadãos atenienses se dedicam), Sócrates demonstrou não se importar com aqueles que julgam seu modo de viver como vergonhoso. Pelo contrário, Sócrates revela se importar, na verdade, com a opinião que os deuses teriam sobre si e priorizar uma outra forma de cuidado:

Sou mais obediente aos deuses que a vós, e enquanto tiver alento e capacidade, não deixarei de filosofar e de exortar a qualquer um de vós que eu venha encontrar, falando-lhe sempre na minha maneira habitual: como se dá, caro amigo, que, na qualidade de cidadão de Atenas, a maior e mais famosa cidade, por seu poder e sabedoria, não te envergonhes de só te preocupares com dinheiro e como ganhar o mais possível, e quanto à honra e à fama, à prudência e à verdade, e à maneira de aperfeiçoar a alma, disso não cuidas nem cogitas? (PLATÃO, 2018, p. 123).

Com base no trecho acima citado e em outras passagens da mesma obra, Foucault (2014) nos apresenta Sócrates como alguém que ocupa uma posição muito

especial e importante em Atenas: é ele que tomou para si a tarefa de cuidar da cidade e faz isso ensinando-a a cuidar de si mesma. É a partir desse exercício de cuidado que o filósofo francês chama nossa atenção para três deslocamentos importantes realizados por Sócrates ao fazer do *cuidado de si* uma prática filosófica: a adjetivação do cuidado como tarefa divina, o problema da posição em que se encontra o mestre nessa relação do cuidado e a caracterização do mestre como aquele que despertou.

A primeira observação elencada pelo filósofo francês tem como base o seguinte trecho da *Apologia de Sócrates*, no qual Sócrates justifica por que permanece exercendo o cuidado da cidade mesmo quando o exercício desse cuidado põe em risco sua própria vida:

Não atenienses; o que acontece é o seguinte: todo homem que escolheu um posto, por considerá-lo o mais honroso, ou que nele tenha sido colocado por seus superiores, aí terá de permanecer, segundo penso, na hora do perigo, sem pensar mais na morte ou o que quer que seja do que na desonra. (PLATÃO, 2018, p. 121).

Para entendermos por que essa função é vista pelo filósofo como uma tarefa divina, precisamos nos lembrar com detalhes do contexto no qual ele foi apontado como o mais sábio pelo oráculo de Delfos. Ao ser indicado o mais sábio, Sócrates sai pela cidade em busca de desvendar essa mensagem e, após sua jornada, chega à conclusão de que teria sido eleito porque os deuses viam nele um exemplo da maior sabedoria que um ser humano poderia alcançar: ser consciente de sua própria ignorância. É o reconhecimento dessa ignorância que lhe permite partir em busca do saber verdadeiro e aperfeiçoar sua alma por meio do conhecimento.

Sabendo disso e considerando que o filósofo antigo deseja que seus conterrâneos também aperfeiçoem suas almas, Foucault sustenta que, ao realizar essa tarefa, “Sócrates não faz senão cumprir uma ordem, exercer uma função, ocupar uma posição (ele emprega o termo *táxis*) que lhe foi fixada pelos deuses” (FOUCAULT, 2014, p. 8, grifos do autor).

A segunda observação diz respeito a tudo aquilo que Sócrates precisou renunciar para realizar sua tarefa: Conforme podemos conferir na *Apologia de Sócrates*:

Que mereço sofrer ou dar em paga por não esconder a vida inteira o que sabia e me ter descurado do que a maioria dos homens tanto preza: riqueza, interesses de família, postos militares, atividades demagógicas,

emprego de toda a sorte e as conjurações políticas e os partidos que surgem na cidade, por julgar-me honesto em demasia para conseguir a salvação por esse meio? Não me permiti ingressar em num caminho de que não adviria bem nenhum, nem para mim nem para vós; ao invés disso, empenhei-me apenas em proporcionar a cada um de vós, o que a meu ver constitui o maior dos benefícios, procurando convencer cada um a não se ocupar com seus negócios sem primeiro ocupar-se de si mesmo para tornar-se cada vez melhor e mais prudente, nem dos interesses da cidade em detrimento dela própria, e em tudo o mais seguir a mesma orientação.(PLATÃO, 2018, p. 139- 141).

Essa renúncia de Sócrates a busca por riquezas, os interesses de sua família, postos militares e uma carreira política - tudo por julgar que ao ocupar-se com tais coisas não adviria bem nenhum para si próprio, nem para a cidade – revela um problema, que, segundo Foucault:

Era o da relação entre o “ocupar-se consigo mesmo” a que o filósofo incita e o que, para o filósofo, deve representar o fato de ocupar-se consigo mesmo ou eventualmente de sacrificar a si mesmo: posição do mestre, pois, na questão de “ocupar se consigo mesmo”. (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Eis aqui o problema da posição em que se encontra o mestre do cuidado: para cuidar dos demais ele precisa descuidar-se ou eventualmente negligenciar, por vezes, o cuidado que a cultura vigente esperava que ele tivesse consigo mesmo. Além disso, ao ignorar o cuidado vigente para priorizar esta nova forma de cuidado, o filósofo se torna- alvo do julgamento alheio por se distanciar do modo de vida almejado pelas demais pessoas de sua época.

A terceira observação apontada por Foucault (2014) é importantíssima à nossa pesquisa, pois diz respeito ao papel que Sócrates desempenha enquanto mestre do cuidado, fornecendo-nos uma metáfora da ação do mestre em relação a seus discípulos, a partir da qual podemos traçar um paralelo com nossa tarefa enquanto professores de filosofia na educação básica. Nesse sentido, observando que o papel do mestre do cuidado é o “daquele que desperta”, Foucault nos revela que “o cuidado de si vai ser considerado, portanto, como o momento do primeiro despertar” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Sócrates despertou ao reconhecer que sua sabedoria consiste em ter consciência de sua ignorância (sabedoria humana) e é essa consciência sobre sua própria ignorância que lhe permite identificar aquilo que não sabe e buscar então tal saber. É essa atitude que caracteriza o fazer filosófico socrático e que vai definir os filósofos no discurso proferido por Diotima no *Banquete*. O mestre é aquele que já

despertou e por isso consegue acordar seus discípulos, logo o *cuidado de si* platônico é, para Foucault,

Uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso de nossa existência. (FOUCAULT, 2014, p. 9).

A caracterização que o filósofo francês faz do *cuidado de si* platônico está diretamente ligada a outra figura socrática presente na *Apologia de Sócrates*: o *tavão*. Tal como esse inseto faz com equinos, o filósofo antigo tem como tarefa manter os cidadãos atentos ao perigo de uma vida sem reflexão, vivida de um modo que hoje chamamos de “automático”. Ao comentar sua condenação à morte, o filósofo antigo relembra a importância do trabalho que realiza e a perda que tal condenação pode gerar:

Se me matardes, não vos será fácil encontrar outro nas mesmas condições, por mais risível que pareça, preso à cidade pelo deus como um *tavão* a um cavalo grande e generoso, mas que pelo próprio tamanho se revela um tanto lerdo, motivo por que precisa ser espicaçado. Foi para isso, segundo penso, que o deus me ligou a esta cidade, para vos espertar e persuadir, razão de eu não cessar o dia inteiro de vos admoestar um por um, onde quer que vos encontre, e de insistir com todos. Não vos será fácil, senhores, encontrar alguém como eu. Por isso, se me aceitardes o conselho, haveis de me poupar. (PLATÃO, 2018, p. 127).

Na citação acima, verificamos a finalidade do *cuidado* realizado por Sócrates e o que o diferencia do *cuidado* vigente na cultura grega: ele é em si um princípio de movimento, um despertar para estar atento ao modo como se está conduzindo a própria vida. O papel do mestre do *cuidado* é então cuidar, não da pessoa em si, mas sim do *cuidado* que o outro terá em relação a si mesmo (FOUCAULT, 2014). A partir disso, fica clara a necessidade do outro para a realização do *cuidado*: o mestre só é capaz de despertar o discípulo por estar, ele mesmo, desperto. O mestre é um exemplo do *cuidado* que deseja que seu discípulo realize.

No início do diálogo *Primeiro Alcibíades*, Sócrates revela ao jovem que se manteve distante dele até então por um impedimento divino. É apenas quando Alcibíades está prestes a participar da vida pública da cidade, fazendo parte da assembleia, que tal impedimento é suspenso. O filósofo antigo sente que há enfim uma abertura na alma do jovem que lhe habilita a realizar sua tarefa divina: incitá-lo

a cuidar de si mesmo. Com o objetivo de captar a atenção do jovem no início do diálogo, Sócrates garante que o jovem só será capaz de alcançar seu intento caso dê ouvidos ao que o filósofo tem a lhe dizer. A respeito de sua importância para que Alcibíades alcance seus objetivos, diz Sócrates:

Estou convencido de que, com exceção de Ciro e Xerxes, ninguém mais se te afigura merecedor de consideração. Que essa é tua esperança, tenho absoluta certeza; não se trata de conjecturas. E como estás ciente de que falo a verdade, decerto me perguntarás: 'Muito bem Sócrates; porém que relação pode haver entre a explicação que me queiras dar e o teu propósito de não me deixares?' Ao que eu responderia: ó caro filho de Clínia e de Dinômaque, é que se, a minha colaboração não te será possível levar a bom termo todos esses projetos, tão grande é a influência que eu presumo ter sobre ti e tudo que te diz respeito. (PLATÃO, 2018d, p. 49).

Conforme interpretou Foucault, foi esta a razão do impedimento divino ter, enfim, sido suspenso. Sócrates sente que há na alma de seu amado algo prestes a vir à tona. Dessa forma, o jovem aristocrata

Quer voltar-se para o povo, quer tomar nas mãos o destino da cidade, quer governar os outros. Em suma, [ele] é alguém que quer transformar seu *status* privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros (FOUCAULT, 2014, p. 32, grifos do autor).

Já o filósofo grego escolheu cumprir a tarefa de cuidar de Atenas, e é em nome desse cuidado que pode agora, enfim, conversar com Alcibíades. Nas palavras de Foucault, Sócrates “é alguém que tem uma tarefa: transformar o privilégio de *status*, a primazia estatutária em governo dos outros” (FOUCAULT, 2014, p. 32, grifos do autor).

Visando atingir seu objetivo, o jovem ateniense está confiante nas qualidades que o caracterizam como um aristocrata: sua beleza, a riqueza, o prestígio social de sua família e a educação recebida. Sua auto confiança é tanta que, segundo Sócrates, “estás convencido de que não necessitas de ninguém para nada, pois, tendo tudo com larga margem de sobra, de nada virás a precisar, a começar pelo corpo e a acabar pela alma” (PLATÃO, 2018d, p. 45).

Diante disso, sabendo o quão prejudicial pode ser uma autoconfiança infundada, o filósofo tenta mostrar ao jovem quão frágeis são suas esperanças. Para tanto, estabelece comparações entre o jovem e aqueles que serão seus rivais. De início, Alcibíades quer se comparar aos demais cidadãos atenienses, ao que

Sócrates chama sua atenção esclarecendo que estes não são seus inimigos — já que, como cidadãos, irão governar juntos —, e sim aqueles que desejam conquistar a cidade. Uma vez que a ambição de Alcibíades o faz desejar conduzir Atenas a feitos ainda maiores dominando as demais cidades e impérios do mundo antigo, seus verdadeiros inimigos são os lacedemônios e o império persa.

Comparando a família, a riqueza e a educação do ateniense com os reis da Pérsia e de Esparta, Sócrates mostra a Alcibíades que nenhuma das qualidades listadas (beleza, família, riqueza e educação) o distingue de seus inimigos. Pelo contrário, a beleza da qual tanto se gaba está começando a declinar, o que é mostrado pela desistência de seus enamorados em continuar a persegui-lo.

Mesmo procedendo de uma família ilustre, tornou-se órfão cedo, ficando aos cuidados de Péricles, que foi incapaz de criar bem até mesmo seus próprios filhos, considerados “deficientes” por Alcibíades. Como podemos confirmar na seguinte passagem do diálogo: “Sócrates: - Pois bem: poderás apontar-me quem Péricles já deixou sábio, a começar pelos seus próprios filhos? Alcibíades: - Como, Sócrates! Se os dois filhos de Péricles são deficientes!”. (PLATÃO, 2018d, p. 95). Quanto à riqueza do jovem, que para os padrões da aristocracia ateniense é considerável, torna-se insignificante ao ser comparada com aquela possuída pelos lacedemônios e persas.

Contudo, é no âmbito da educação que o jovem se vê completamente em desvantagem: além de ter sido deixada aos cuidados de um escravo, “[...] que de tão velho se tornara imprestável” (PLATÃO, 2018d, p. 103), não foi um bom aluno, recusando-se a se dedicar ao aprendizado. Por outro lado, a educação oferecida a seus rivais é tida como excelente, como Sócrates deixa claro ao descrever a educação dos futuros reis lacedemônios:

Quando os príncipes atingem a idade de sete anos, dão-lhes mestres de equitação e os iniciam na caça. Com duas vezes sete anos, são entregues aos chamados preceptores reais, pessoas escolhidas entre os persas de maior conceito e no vigor da idade, em número de quatro: o mais sábio, o mais justo, o mais moderado e o mais valente. O primeiro o instrui no magismo de Zoroastro, filho de Oromásio, que consiste no culto dos deuses. Ensina-lhe também a arte de reinar. O mais justo o ensina a dizer sempre a verdade. O mais moderado o ensina a não se deixar dominar por nenhum prazer, para que se habitue a ser livre e rei, de fato, o que começa pelo domínio das paixões, para delas não vir a ser escravo. O mais corajoso o ensina a ser intrépido e isento de medo, inculcando-lhe que temor é escravidão. (PLATÃO, 2018d, p. 103).

Ao ver o jovem ateniense relutante em admitir os resultados dessas comparações, Sócrates lhe pede que se deixe convencer

[...] por mim e pela inscrição de Delfos: '*Conhece-te a ti mesmo*', porque os teus adversários são como eu te disse, não como os imaginas, e só pela indústria e pelo saber nos será possível sobrepujá-los". (PLATÃO, 2018d, p. 107-108).

Ao dedicar-se à leitura de Platão, é nesse momento que Foucault identifica a primeira ocorrência do *cuidado de si* no diálogo. Em relação a essa primeira ocorrência do *gnôthi seautón (conhece-te a ti mesmo)*, Michel Foucault nos chama atenção para duas coisas. A primeira delas é que essa é uma ocorrência na qual o *cuidado de si* aparece de maneira muito fraca, aqui o conhecimento de si está relacionado ao *cuidado de si* ainda enquanto preceito geral da cultura grega e não como uma prática filosófica. A recomendação para que o jovem se atenha ao preceito délfico é apenas um “conselho de prudência: olha um pouco o que és em face daqueles que queres afrontar e então descobrirás tua inferioridade” (FOUCAULT, 2014, p. 34).

Segundo a interpretação de Foucault, a questão colocada de início no diálogo é saber se a riqueza e a educação que os jovens aristocratas receberam são suficientes para fazer deles bons governantes. Nas palavras dele,

O problema, porém, está em saber se a autoridade que lhes é conferida por seu *status* de nascimento, seu pertencimento ao meio aristocrático, sua grande fortuna – como era o caso de Alcibiades -, se a autoridade que lhes é assim de saída conferida, também os dota da capacidade de governar como convém. Trata-se, pois, de um mundo em que se problematizam as relações entre o *status* de “primeiros” e a capacidade de governar: necessidade de ocupar-se consigo mesmo na medida em que há que governar os outros. (FOUCAULT, 2014, p. 41-42, grifos do autor).

Dessa forma, o problema da formação dos futuros governantes é crucial se o considerarmos a partir do contexto histórico no qual está inscrito: a democracia na Grécia Antiga. No sistema democrático ateniense, o peso das decisões tomadas pelos cidadãos é enorme, pois, além de apenas uma pequena parcela da população ser considerada cidadã e poder participar ativamente da vida pública, a cidade, não obstante, vive quase permanentemente em guerra e sob o risco de que seus cidadãos percam sua liberdade, tornando-se escravos daqueles que os vencerem.

É nesse contexto de importantes decisões sobre sua própria vida e a vida dos demais que Platão, através do exame que Sócrates faz sobre as qualidades de Alcibíades, questiona: o que torna um cidadão ateniense qualificado para governar? Ao contrário dos governantes lacedemônios, que são educados desde cedo quanto às virtudes que devem possuir e a tarefa que irão desempenhar, a educação em Atenas não é voltada para o cultivo das virtudes daqueles que irão exercer seu poder sobre os demais. Mesmo um aristocrata como Alcibíades, que possui uma educação deficiente, pode, através do privilégio que lhe foi conferido por nascimento, influenciar as decisões que serão tomadas na assembleia.

O conselho de Sócrates para que o jovem se deixe convencer pelo preceito delfico e se aplique ao saber – pois, caso contrário, não conseguirá êxito em seu empreendimento - leva o jovem a questionar em que especificamente é necessário que se esforce.

Com o desenrolar do método dialético característico dos diálogos platônicos, o jovem se dá conta de que precisa se esforçar para dominar a arte da boa administração e preservação da cidade. Isso leva Sócrates a lhe perguntar no que consiste o bom governo da cidade, ao que Alcibíades responde que uma cidade bem governada é aquela na qual reina a concórdia entre seus cidadãos. Entretanto, quando é questionado acerca do que seria a concórdia, percebe-se incapaz de defini-la.

Além de sentir-se surpreso por ignorar o que é a concórdia, o jovem também se sente constrangido por ignorar que não sabia disso: “pelos deuses, Sócrates, já não sei o que falo. É bem possível que eu esteja há muito tempo nesse estado de ignorância, sem aperceber-me disso” (PLATÃO, 2018d, p. 121). Buscando tranquilizá-lo, Sócrates lhe diz que

É preciso ter confiança. Se aos cinquenta anos tivesses percebido essa deficiência, difícil te seria tomar qualquer medida para remediá-la. Mas estás agora precisamente na idade em que cumpre percebê-la (PLATÃO, 2018d, p. 121).

Recapitulando o que havia se passado até então no diálogo, Michel Foucault aponta quais motivos indicam a necessidade de Alcibíades ocupar-se consigo. São eles: sua condição política, a insuficiência de sua educação, a idade em que se encontra e a ignorância que possui sobre si mesmo.

A condição política de Alcibíades exige que ele saiba governar bem, porém sua educação insuficiente não lhe permite fazer isso e, mesmo prestes a participar do governo da cidade, o jovem é tão ignorante sobre si mesmo que desconhece tudo isso. Uma ignorância grave, já que é “ignorância, ao mesmo das coisas que se deveria saber e ignorância de si mesmo enquanto sequer se sabe que as ignora” (FOUCAULT, 2014, p. 42).

O diálogo entre as personagens segue com Alcibíades ainda mais interessado em descobrir o que poderia suprir suas deficiências e tornar possível alcançar o que tanto almeja. Para Sócrates, o jovem só será capaz de suprir suas deficiências se seguir o conselho inscrito no templo de Delfos: conhecer a si mesmo.

Segundo Foucault, a singularidade de *Primeiro Alcibíades* está justamente no desnível entre o aprendizado esperado como resposta — “é jovem ainda, pode aprender a governar a cidade” — e a resposta obtida: “é jovem e deseja governar, portanto, deve ocupar-se consigo mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 43). Afinal, pergunta-se: por que devo ocupar-me de mim mesmo se desejo governar a cidade? No que o cuidado que mantenho comigo mesmo me ajuda a melhor governar os outros?

Buscando interpretar corretamente a mensagem do oráculo para que o jovem não empregue seus esforços na direção errada, Sócrates questiona a quem se dirige o conselho “*conhece-te a ti mesmo*”. Como nos lembra Foucault, há nesse diálogo

[...] uma interrogação bem sistemática, com dois segmentos: o que é “si mesmo”, o que é “ocupar-se”? É a primeira teoria e pode-se mesmo dizer [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si. Pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da epiméleia heautoû. (FOUCAULT, 2014, p. 43-44).

Ao perceber que o conselho délfico se dirige ao homem, Sócrates percebe que precisa, então, definir o que é o homem. Para tanto, começa separando esse ser das partes que o constituem ao responder negativamente à questão “seria o homem seu corpo?”. Através do raciocínio que se inicia com a pergunta “quem se serve do corpo?”, o filósofo francês chega à conclusão de que é a alma que se serve. Ao comentar essa conclusão, Foucault nos chama atenção para o verbo grego nela usado: *Khrêsthai* — se servir. *Khrêsthai* é um verbo de numerosas

significações: eu me sirvo, me utilizo; é também um comportamento, uma atitude e também designa relações com o outro.

3. PRÁTICA EDUCACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O CUIDADO DE SI

3.1 A Trajetória da Filosofia no Ensino Médio brasileiro

A trajetória da Filosofia em nosso país, enquanto disciplina do nível médio, é bastante conturbada. Seu início remete à reforma Francisco Campos, em 1931, a qual dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental (naquela época conhecido como ginásio), que se subdividia em cinco séries, e o complementar (ALVES, 2009). No ensino complementar, reuniam-se os alunos divididos em três grupos: os candidatos à faculdade de Direito, que estudavam a história da filosofia; candidatos a Medicina, Odontologia e Farmácia, que, juntamente com os candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura, estudavam psicologia e lógica. Desse modo, a filosofia estava presente, ainda que os alunos a estudassem pouco.

Com as chamadas leis orgânicas de 1940, da reforma Gustavo Capanema, o ensino secundário (chamado, na época, de colégio e equivalente ao que hoje denominamos ensino médio) dividiu-se em dois ramos, cada um com dois ciclos, nos quais era exigido que se passasse por uma seleção para ingressar. O primeiro ramo era o clássico, recomendado àqueles que desejavam ingressar no ensino superior, no qual a filosofia estava entre as disciplinas estudadas, porém apenas no terceiro ano de curso. Já o segundo ramo, mais procurado pelos alunos, era denominado técnico, sendo voltado para aqueles que desejavam ingressar no mercado de trabalho ao término do colégio. Nessa perspectiva, não contava com a filosofia em sua grade curricular.

Tal organização permaneceu assim até a promulgação da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, — a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre as mudanças trazidas pela lei, estava o uso do termo ensino médio para ambos os ciclos do ensino secundário, que permaneciam separados. Outra mudança proposta pela mesma lei se deu na estrutura curricular, que passou a ser dividida entre disciplinas, práticas educativas e iniciação artística.

Nesse contexto, o Conselho Federal de Educação ficou responsável por indicar cinco disciplinas obrigatórias, enquanto o Conselho Estadual de Educação seria responsável pela indicação de mais duas disciplinas obrigatórias, e cada escola poderia adicionar a seus currículos mais duas disciplinas, resultando, assim, no total de nove disciplinas do ensino médio.

Pelo Conselho Federal de Educação, foram indicadas como disciplinas obrigatórias: português, matemática, geografia, história e ciências. Além dessas também foram sugeridas as disciplinas de: desenho, organização social e política brasileira; ou desenho e uma língua estrangeira moderna; ou uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas ou ainda uma língua estrangeira moderna e filosofia, porém, neste último caso, apenas no segundo ciclo (ensino médio).

Como resultado, diante das várias possibilidades de escolha, boa parte com mais profissionais formados disponíveis no mercado para lecioná-las e maior demanda de alunos, a filosofia praticamente desapareceu das escolas.

Nesse contexto, um dado importante de destacar quanto à organização do ensino de grau médio no texto da LDB de 1961 é a afirmação de que deveriam ser proporcionadas "...III-Formação moral cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva". Chamamos a atenção para esse fato, pois, como bem assinala João Cardoso Palma Filho, muitas pessoas pensam que a Educação Moral e Cívica (EMC) foi criada pelo regime militar, quando este apenas a fortaleceu, dando-lhe um caráter de disciplina obrigatória ao criar o decreto-lei 869/69. Ainda de acordo com o mesmo autor, "também não é verdade, como às vezes se ouve, que a EMC entrou no lugar da filosofia. Na verdade, o ensino de filosofia foi deixado de lado havia muito tempo!" (PALMA FILHO, 2011, p. 20).

No ano de 1983, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo começou um movimento de revisão curricular que, de início, conseguiu que a EMC deixasse de fazer parte do currículo e deu início à discussão com as escolas estaduais para que estas incluíssem as disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia. Em muitas escolas, essas três disciplinas passaram a fazer parte da grade do segundo grau, outras apenas filosofia e sociologia, enquanto em algumas não houve alteração. No ano seguinte, quando o mesmo órgão iniciou a revisão dos guias curriculares, dentro da qual foram elaboradas propostas curriculares para o ensino das três disciplinas. Timidamente, a filosofia estava retornando como disciplina ao currículo do estado de São Paulo.

Com a aprovação da LDB, de 1996, a filosofia retornou ao currículo do novamente denominado ensino médio. Entretanto, encontrava-se em uma situação bastante ambígua, uma vez que o Art. 36 da LDB, no inciso III do parágrafo primeiro, diz:

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III. Domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2008).

Mesmo sinalizando um progresso importante ao incluir a filosofia e a sociologia no ensino médio, o modo como a lei havia sido escrita trouxe um problema que, na prática, inviabilizou sua presença nas escolas. Exigia-se que os estudantes dominassem conhecimentos de filosofia e sociologia, mas não garantiam a essas formas de conhecimento o reconhecimento delas como disciplinas que fariam parte do currículo. Defini-las na lei como disciplinas naquele momento era crucial para garantir que seu conteúdo estivesse, de fato, presente nas escolas de ensino médio, pois apenas as disciplinas tinham direito “[...] a garantia do espaço específico de uma aula, com carga horária própria e profissionais habilitados em filosofia” (ALVES, 2002, p. 105).

Ao determinar que os alunos demonstrem o domínio dos conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania, a lei tratava a filosofia como conteúdo transversal, e não lhe conceder o status de disciplina levou muitas escolas a simplesmente não a inserirem em seus currículos. Tal realidade só mudou a partir da publicação do parecer CNE/CEB nº 3/98, de 2006, que alterou o artigo décimo da resolução CNE/CEB nº 3/98 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), afirmando que: “§3º No caso das escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de filosofia e sociologia” (BRASIL, 2006).

Com a nova interpretação oferecida pelo parecer ao texto da LDB, começou-se a discutir com mais afinco o papel da filosofia e da sociologia no currículo. Alguns afirmavam que o parecer estava em contradição com a lei e por isso não deveria ser seguido, enquanto outros passaram a lutar para que o texto da lei fosse alterado em consonância com o parecer. As divergências entre os dois textos tiveram um fim em 2008, quando a lei federal número 11.684, de 2 de junho de 2008, acrescentou o inciso IV ao Art. 36 da LDB, incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Tal retorno enquanto disciplina do nível médio infelizmente durou apenas onze anos. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória nº 746, de

2016), em fevereiro de 2017, esse nível de ensino terá seu currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco itinerários formativos, sendo eles: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas (na qual está incluída a filosofia); e, por fim, formação técnica e profissional. Sob essa nova organização curricular, as disciplinas se tornam componentes curriculares divididos em quatro áreas do conhecimento, que correspondem cada uma a um itinerário formativo. Apenas os componentes curriculares de português e matemática permanecem obrigatórios durante os três anos do ensino médio, enquanto os demais são facultativos, isto é, à escolha dos alunos por seu itinerário formativo.

Em consequência dessa nova organização, o texto da LDB foi mais uma vez alterado, colocando-a novamente de modo ambíguo e precário ao afirmar, no parágrafo 4º do Art. 35, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Essa reforma se configura como um retrocesso em relação ao espaço que a filosofia havia conquistado no currículo e a exemplo do que aconteceu no passado em situações semelhantes, pode gradativamente levar a filosofia à exclusão completa como já aconteceu outrora. Apesar dessa alteração na lei já ter sido aprovada, ela será posta em prática a partir de 2020, quando algumas escolas estaduais começaram a receber o projeto piloto do Novo Ensino Médio.

Uma vez que ainda não estamos trabalhando sobre a égide do Novo Ensino Médio e da organização curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular, em nossa pesquisa, tomaremos como base as determinações propostas pelas Orientações Nacionais Curriculares (OCN's) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Tomando a legislação atualmente em vigor, como ponto de partida a partir do qual nos propomos a pensar o sentido do ensino de filosofia para o nível médio, questionamos: qual é o objetivo que os estudos e práticas de filosofia pretendem atingir?

Em nosso país, há duas respostas tão comuns que já se tornaram praticamente respostas prontas a essa indagação. Costuma-se justificar a presença da filosofia nesse nível de ensino, ora dizendo que ela contribui para a cidadania, ora que ela ajuda a desenvolver competências e habilidades que tornam os estudantes mais críticos e autônomos. Ao ler o texto da LDB, facilmente associamos

a filosofia à finalidade proposta para o ensino médio no inciso III do Art. 35, a saber: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a filosofia se integrou ao currículo do ensino médio a partir da aprovação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o Art. 36 da LDB, o qual afirmava que ao final do ensino médio o aluno deveria demonstrar o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (LDB/1996, Art. 36, §1º inciso III), logo “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008). Assim, com essa lei, incluiu-se a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo de todas as séries do ensino médio.

Nesse sentido, no ano no qual nossa pesquisa foi aplicada (2019), a filosofia ainda possuía seu direito enquanto disciplina do currículo do ensino médio, e é a partir desse contexto pedagógico que, em nosso trabalho, defendemos que a sua especificidade consiste em que ensiná-la é ensinar também uma atitude, o filosofar. Após termos definido ao longo dos capítulos anteriores com base na interpretação que Foucault faz do *cuidado de si* platônico, isto é, que filosofar é desenvolver um princípio de permanente inquietude ao longo da vida, nos questionamos: o que os documentos oficiais nos dizem acerca das finalidades, competências e habilidades a serem alcançadas por seu ensino? Que proposta metodológica pode nos ajudar a garantir a especificidade de seu ensino e cumprir com aquilo que os documentos oficiais nos orientam em relação a seu ensino?

3.2 Filosofia no Ensino Médio: finalidades, competências e habilidades nos documentos oficiais

Segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCN, 2006) também é tarefa da filosofia desenvolver competências e habilidades. Nesse documento, o ensino médio é compreendido como a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual os alunos devem desenvolver competências e habilidades, e não apenas memorizar o conteúdo. Assim, dentro dessa nova perspectiva para o ensino médio, a filosofia cumpriria um papel formador ao articular noções de modo mais duradouro que aquele afetado pela volatilidade das coisas (OCN, 2006).

A formação almejada por essa proposta de ensino médio pressupõe que a personalidade do aluno se constrói ao longo de um processo e propõe usar o próprio processo como um meio de aprimorar o estudante. Ou seja, nessa perspectiva, o professor usaria o processo de ensino e aprendizagem para desenvolver as competências e habilidades destinadas à disciplina que ele leciona. Para que obtenha êxito nessa tarefa, os conhecimentos adquiridos têm que fazer sentido, ou seja, possuir ou ser passível de estabelecer uma relação com a vida do aluno. Essa formação faz parte de uma proposta

[...] de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Esta capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. (OCN, 2006, p. 29).

O ensino seria, então, não mais voltado para preparar apenas para o mercado de trabalho ou para a educação superior, assumindo um caráter de etapa final de formação, em que ajudaríamos nossos alunos a desenvolverem competências e habilidades para serem usadas em todos os âmbitos de suas vidas.

Diante disso, que competências se espera que a filosofia desenvolva? Espera-se que os alunos desenvolvam competências comunicativas através de um tipo de leitura que envolva a capacidade de análise, interpretação, reconstrução e crítica (OCN, 2006). Ora, mas desenvolver competências comunicativas através da leitura é algo que pode ser atribuído a qualquer professor de português ou redação? Qual a diferença entre o ensino de filosofia e o das demais disciplinas desse nível de ensino que poderiam executar esta mesma tarefa? Segundo as OCNs, a diferença seria o “recurso à tradição”, pois só a filosofia possui mais de dois mil e quinhentos anos de tradição em textos filosóficos que mantêm a especificidade dessa disciplina, ou seja, o recurso ao texto filosófico, sem “objetivá-lo”, seria o grande desafio de ensinar filosofia no ensino médio (OCN, 2006).

Portanto, o trabalho da filosofia deveria ser centrado nos próprios textos filosóficos, já que, a partir dele, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a marca do conteúdo e do método filosófico seria interiorizada no aluno, desenvolvendo assim as três competências listadas para a filosofia que geram, cada uma, as respectivas habilidades:

Tabela Nº 1: Competências e habilidades para a disciplina filosofia no ensino médio

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Representação e comunicação	Ler os textos filosóficos de modo significativo (p. 33).
	Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros (p. 33).
	Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo (p. 33).
	Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes (p. 33).
Investigação e compreensão	Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em todas as produções culturais (p. 33).
Contextualização sociocultural	Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (p. 34).

Fonte: Quadro construído pela autora a partir das OCNs (2006).

Enquanto nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* essas competências e habilidades são apresentadas de modo um tanto quanto sumário e a interdisciplinaridade mal é citada, nas *Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002) é dado um maior enfoque à interdisciplinaridade e explicado de forma mais detalhada as habilidades que se espera que sejam desenvolvidas pelo ensino de Filosofia.

Ao tentar desenvolver no estudante a habilidade de “ler textos filosóficos de modo significativo” (OCN, 2006, p. 33), o professor deve evitar a abordagem tradicional de oferecer ao aluno os sistemas filosóficos como uma herança pronta e

acabada. Dessa maneira, o professor deve agir guiando seus alunos a acompanharem o raciocínio percorrido pelo filósofo em seu texto. Isso se justifica a partir dos próprios documentos, pois, “para apropriar-se de fato do texto filosófico o aluno deverá compreender o processo de um modo de pensar peculiar que é possível pelo desenvolvimento da competência discursivo-filosófica” (PCN+, 2002, p. 47).

Tendo aprendido a identificar o processo argumentativo dos textos filosóficos, o próximo passo seria fazer com que o aluno amplie esse tipo de leitura para outros tipos de discursos, sendo capaz de perceber também neles quais os argumentos mobilizados ao longo do raciocínio do escritor, desenvolvendo, assim, a habilidade de “ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros” (OCN, 2006, p. 33).

Na aquisição das habilidades anteriores, o professor age como mediador entre conhecimento filosófico e o estudante. Já para o desenvolvimento da habilidade de “elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo” (OCN, 2006, p. 33), o professor deve garantir espaço para a produção própria do aluno, sendo este trabalho de escrita uma das condições para a autonomia intelectual do educando (PCN+, 2002).

Enquanto a habilidade anterior diz respeito à aquisição de meios para organizar o raciocínio e os argumentos de forma coerente em um texto, a habilidade de “debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (OCN, 2006, p. 33) pretende que os alunos sejam capazes de avaliar e julgar quais posições se mantêm mais verdadeiras através da análise dos argumentos que as sustentam.

Uma vez em posse dos conteúdos filosóficos, é hora de relacioná-los aos outros conhecimentos e perceber quais relações mantêm com eles por meio do desenvolvimento da habilidade de “articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais” (OCN, 2006, p. 33). Percebemos que essa habilidade se relaciona diretamente com um trabalho interdisciplinar.

Por fim, a última habilidade tem sua base no conhecimento da história da filosofia, pois só conhecendo-a bem o aluno será capaz de

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (OCN's, 2006; PCN+, 2002).

Dessa forma, o estudante deve ser capaz de relacionar o conteúdo filosófico à época na qual esse surgiu, com a própria vida do estudante e com a história em geral. Podemos perceber que, entre as habilidades listadas, as que se referem às competências de representação e comunicação estão mais perto da especificidade filosófica, já as habilidades que correspondem às competências de investigação e compreensão estão mais voltadas para interdisciplinaridade, enquanto aquelas correspondentes às competências de contextualização sociocultural têm como base a própria história da filosofia.

Diante do que aqui foi exposto, percebemos que a função da filosofia como disciplina do ensino médio ainda está longe de ser um consenso e que, mesmo os documentos oficiais, não estão de acordo quanto a este ponto. Enquanto sua função ainda é discutida, é consenso o papel do texto filosófico na sala de aula do nível médio de ensino.

Entretanto, o reconhecimento dessa importância aponta para um outro problema que é o da metodologia: como esses textos podem ser trabalhados na sala de aula deste nível de ensino? Antes de optarmos por uma metodologia, temos que ter em mente qual o resultado que se espera atingir com ela, ou seja, qual o objetivo que pretendemos atingir com o ensino da disciplina filosofia no ensino médio?

3.3 O *Lócus* de Nossa Experiência e os Sujeitos Nela Envolvidos: os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo

Nossa experiência foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo²⁴. Por isso, ao longo desta seção, iremos nos dedicar a caracterizá-la. Os dados que usamos para construir essa parte do texto foram obtidos principalmente através do Projeto Político e Pedagógico da escola (PIP, 2019) e do Blog Tataguacú, criado e mantido por José Ezequiel, que também é professor de química da mesma escola.

²⁴ No ano de 2020, essa escola passou a fazer parte do grupo de Escolas Cidadãs Integrais Técnicas da Paraíba, passando a ser chamada de ECIT Francisco Ernesto do Rêgo.

Situada na cidade de Queimadas, no agreste paraibano, a escola Francisco Ernesto do Rêgo é muito querida pelos queimadenses, que a chamam carinhosamente de “Ernestão”. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019, o município possui 43.667 habitantes, dentre os quais a maioria pertence ao grupo dos jovens entre 14 e 24 anos. Além disso, Queimadas dispõe de um grande potencial econômico evidenciado pelo seu polo comercial, que atende às várias cidades circunvizinhas da região pelas atividades agrícolas e pecuárias; também vale ressaltar a presença de algumas indústrias e de ser a sede de um promissor parque industrial. Do ponto de vista histórico, o município é conhecido pela riqueza de seus sítios arqueológicos, como, por exemplo, a Pedra do Touro. Quanto ao aspecto cultural, Queimadas preserva suas tradições tais como: bandas de Pífano, Novena de Terno, Coco de Roda, Festa de Reis, São João, Festa da Padroeira, Desfile Cívico, Vaquejadas e Torneios de Futebol.

Os alunos atendidos pela E.E.E. F. M. Francisco Ernesto do Rego são oriundos de famílias das classes populares com as mais diversas ocupações: agricultores, trabalhadores rurais, operários da indústria, servidores públicos, trabalhadores do comércio informal e outras. A maioria dispõe de pouca instrução, de forma que esses alunos convivem em ambientes pouco letrados — o que constitui um grande desafio para a escola. Ressalta-se também que a maioria das famílias dos alunos é beneficiária do Bolsa Família e tem nesse programa a principal fonte de renda familiar.

Já em relação a seu espaço e estrutura física, a E.E.E. F. M. Francisco Ernesto do Rêgo foi criada em 1975, durante a administração do Prefeito Sebastião de Paula Rego. Começou a funcionar no grupo Escolar Municipal Veneziano Vital do Rego, situado na rua Odilon de Almeida Barreto, S/N, em Queimadas, na administração do Prefeito Municipal Saulo Leal Ernesto do Rêgo de Melo. Em 01/06/1977, através da resolução nº 38/77 do Conselho Estadual da Educação, a escola foi autorizada a funcionar com o ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau (PIP, 2019; Blog Tataguaçú).

Com a aprovação da Lei Municipal Nº 10, de 20/10/1981, foi implantado o Ensino de 2º grau, na Escola Municipal Francisco Ernesto do Rêgo. Naquela época, o ensino oferecido pela instituição tinha como principais finalidades: proporcionar ao educando uma base cultural e técnica que o integrasse à comunidade; prosseguir

nos estudos para capacitar-se profissionalmente; e conscientizar-se de seus direitos e deveres enquanto cidadão. Através do Decreto de Nº 9.568, de 12/08/1982, a escola passou a fazer parte da rede estadual de ensino durante a gestão do governador Clóvis Bezerra Cavalcanti.

No tocante à estrutura física, desde que se tornou parte da rede estadual, a escola funcionava em dois espaços físicos, sendo um o prédio oficial da instituição e outro um anexo conhecido popularmente como “Dinâmico”, alugado pela Secretaria de Estado da Educação. A organização da escola nesses dois espaços a torna a segunda maior escola da Paraíba em quantidade de turmas e alunos atendidos.

No prédio principal da escola, há um total de 22 (vinte e duas) salas de aulas, uma área coberta e um ginásio poliesportivo com três vestiários. Há também laboratórios de Informática; laboratórios de Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática e Geografia); uma sala de vídeo; uma biblioteca; sala dos professores; secretaria; sala de direção; cozinha com despensa; uma sala de aula com recursos para atender a alunos com deficiência; almoxarifado e um depósito para os instrumentos da Banda Fanfarra; 08 (oito) banheiros femininos e 08 (oito) banheiros masculinos, inclusive 01 (um) banheiro para os professores. Nesse prédio, funcionam 20 (vinte) turmas de ensino médio.

O Dinâmico é um pequeno prédio de dois andares no qual, anteriormente, funcionava uma escola de ensino infantil que possui 20 (vinte) pequenas salas de aula, 6 (seis) banheiros e 1 (uma) cozinha, dispondo, ainda, de 1 (uma) sala com banheiro para os professores e 1 (um) pátio. No Dinâmico, local em que nossa experiência foi realizada, funcionam 11 (onze) turmas do Ensino Fundamental e 07 (sete) do Ensino Médio. Dentre essas turmas, estão as turmas de série do turno vespertino 1º N, 1º M e 1º O, em que fui professora de filosofia no ano letivo de 2019.

Além da história da escola e de sua estrutura física, é importante destacar seu desempenho na principal avaliação de larga escala da educação paraibana, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Esse indicador reúne dois elementos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e o desempenho em provas de larga escala que avaliam o conhecimento dos estudantes nas disciplinas de Português e Matemática. Na escola em que este estudo foi realizado, o desempenho obtido nos dois últimos anos tem sido muito aquém do desejado. Tal resultado pode ser atribuído à alta evasão, que decorre

principalmente da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, e à baixa proficiência obtida em Língua Portuguesa.

O desempenho em Língua Portuguesa obtido pelos estudantes das 1º e 3º séries do Ensino Médio da escola nos anos anteriores foram:

Tabela 2: IDEPB

IDEPB (ENSINO MÉDIO)	2017	2018
Meta projetada	3,72	3,9
Língua Portuguesa	2,78	2,9

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos dados fornecidos pela SEEPB.

Embora o resultado da avaliação demonstre um pequeno avanço ao longo de dois anos, a significativa distância entre a nota obtida e a meta projetada é uma das evidências das deficiências de aprendizagem que os estudantes possuem. Nessa direção, a maior estratégia usada pela Secretaria Estadual de Educação é o incentivo ao trabalho interdisciplinar focado na aprendizagem e desenvolvimento dos principais descritores cobrados pela Matriz de Referência do IDEPB.

De acordo com dados fornecidos pelo *site* Aprendizagem em Foco (2019), os alunos de nossa escola concluem a terceira série do Ensino Médio com um alto domínio somente em três dos descritores de língua portuguesa: D6 – localizar informações implícitas em um texto; D22 – identificar efeitos de bom humor no texto; e D23 – identificar efeitos de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações. Tais dados evidenciam um ótimo desempenho apenas no tema V (relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido), enquanto nos demais temas e descritores o desempenho é médio ou baixo.

Um dos motivos que justificam esse resultado é a ausência de familiaridade com a leitura, aspecto identificado em nossas turmas. Mesmo com uma biblioteca escolar e uma municipal com amplo acervo, fora a possibilidade de leitura *online*, uma vez que a maioria possui *smartphones* e acesso à *internet*, são raros os alunos leitores. Sabendo-se da importância do domínio das habilidades de leitura e interpretação de textos e do tempo escasso da disciplina de português, um trabalho conjunto de todas as disciplinas em prol do letramento em diversos gêneros textuais faz-se necessário e é amplamente recomendado pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba. Diante disso, vislumbramos mais um motivo para colocar nossos alunos em contato com textos filosóficos, pois, ao longo do trabalho com os

textos, de modo planejado, os alunos praticam os descritores de modo simultâneo à leitura e interpretação desses textos.

Porém, a intervenção filosófica proposta por nossa experiência não objetivava apenas melhorar a qualidade do aprendizado em relação ao domínio da língua portuguesa e da filosofia — o que, por si só, já seria maravilhoso. Visava, também, contribuir para a diminuição do machismo que notamos entre nossos estudantes, que se manifestava principalmente por meio das chacotas que usavam o desvio do modelo padrão esperado pela sociedade para os gêneros masculino e feminino.

Dessa forma, também estaríamos colaborando para atingir a competência específica 5 do eixo formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a saber: “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (BRASIL, 2018, p. 558).

3.4 O Ensino de Filosofia como Exercício do *Cuidado de Si* Platônico: a experiência com os estudantes da 1ª série O

Tendo identificado que o resultado produzido pelo cuidado de si platônico é o desenvolvimento de uma inquietude, um questionamento permanente durante ao longo da vida, criamos uma sequência didática visando avaliar se é possível atingir esse filosofar com estudantes do ensino médio.

Uma vez que almejamos desenvolver uma atitude nos estudantes, sabíamos que apenas uma aula não seria suficiente. Por essa razão, precisaríamos de um intervalo de tempo maior. Dessa forma, optamos por construir uma sequência didática com quatro aulas semanais, ou seja, um mês. Uma sequência didática é um conjunto de aulas sequenciadas que buscam atingir um objetivo específico (RODRIGO, 2009). O objetivo geral de nossa sequência didática foi refletir junto com os alunos sobre os problemas relacionados à desigualdade de gênero.

Através das aulas, pretendíamos discutir o que é ser mulher atualmente e quais os problemas que o machismo acarreta para ambos os gêneros sob um viés filosófico a partir da definição de mulher oferecida por Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo*. Aplicamos essa sequência didática ao longo do mês de setembro do ano letivo de 2019 com a turma O da 1ª série do Ensino Médio da Escola de Ensino

Fundamental e Médio Francisco Ernesto do Rêgo, localizada na cidade de Queimadas, Paraíba.

A escolha dessa escola se deve ao fato de que atuamos nela como docente da disciplina de Filosofia desde o ano letivo de 2018. Logo, escolhemos a 1º série O para realizar a experiência baseados nos seguintes motivos: dentre nossas turmas de Filosofia, essa tem sido a mais participativa ao longo do ano letivo e por ter sido a turma que se mostrou mais interessada e animada para participar da experiência quando lhe foi apresentada a pesquisa. É importante destacar que, em agosto de 2019, após a aprovação em julho de 2019 de nossa pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP), realizamos uma reunião na escola para apresentar à comunidade escolar nossa pesquisa.

Participaram da reunião os estudantes de nossas três turmas de filosofia (1º série M, 1º série N e 1º série O) e seus responsáveis, além da direção da escola. Após apresentar nossa pesquisa, esclarecemos quais os ganhos que poderiam ser obtidos; os riscos aos quais os estudantes estariam expostos e as estratégias para minimizá-los²⁵. Os estudantes que manifestaram interesse em participar e seus responsáveis assinaram respectivamente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dentre as turmas, a 1º série O foi a que contou com mais estudantes interessados: 19 (dezenove), dos 25 (vinte e cinco) estudantes matriculados na turma, aceitaram participar.

Cientes de que o contato com a história da filosofia (textos filosóficos) é mais significativo quando motivado por problemas do presente (RODRIGO, 2009) que afetam os estudantes (GALLO, 2014), escolhemos a Igualdade de gênero como temática para nossa experiência. Realizamos essa escolha, motivados pelo incômodo que sentíamos ao ver comportamentos machistas sendo reproduzidos e naturalizados por nossos estudantes de ambos os gêneros, a partir de diversos relatos de assédio e situações machistas que recebíamos de duas alunas da turma escolhida para a experiência. Esse incômodo que tais situações nos despertava se

²⁵ De acordo com a Resolução 466/2012 que estabelece as Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução 510/2016 que estabelece as Normas aplicáveis às ciências humanas e sociais, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS), os principais riscos à pesquisas qualitativas com seres humanos como a nossa são: constrangimento ou desconforto e risco quanto à privacidade dos participantes. Tais riscos devem ser citados tanto no TALE, quanto no TCLE. Ambas as resoluções podem ser acessadas no site: <http://conselho.saude.gov.br/normativas-conep?view=default>

tornava ainda maior por acontecer em uma escola de Queimadas, cidade que se tornou conhecida nacionalmente em 2012 devido a um crime bárbaro contra mulheres²⁶.

Na primeira aula de nossa sequência didática, buscamos realizar exercícios de sensibilização (GALLO, 2014; ASPIS, GALLO, 2009) com o intuito de problematizar (GALLO, 2014; ASPIS, GALLO, 2009) situações do cotidiano em que o machismo se manifesta. Na segunda aula, realizamos uma investigação (GALLO, 2014; ASPIS, GALLO, 2009) pela história da filosofia em busca de um conceito que pudesse nos ajudar a abordar os problemas identificados na aula anterior de modo filosófico. Na terceira aula, propomos uma oficina de vídeos com o intuito de avaliar de modo mais leve e divertido o que estudantes aprenderam. E, por fim, na quarta aula os estudantes apresentaram os vídeos produzidos para seus colegas de turma e oito estudantes da turma 1ª série N que eles haviam convidado.

A seguir, esclarecemos quais as bases teóricas em que nos inspiramos para a elaboração de cada aula e como os estudantes agiram durante elas.

Tabela 3 – 1ª Aula

AULA 1: O que é ser mulher hoje?	
Data: 06/09/2019	Participantes: 19 estudantes. 6 meninas e 13 meninos
Objetivo	Sensibilizar os estudantes para os problemas relacionados ao machismo.
Atividades realizadas	Os estudantes responderam ao questionário, ouviram a música e em seguida participaram de uma roda de conversa sobre desigualdade de gênero e machismo.
Recursos não-filosóficos utilizados	
Questionário	

²⁶ Na madrugada do dia 12 de Fevereiro de 2002, uma festa de aniversário no centro de Queimadas foi invadida por dez homens encapuzados e armados, que amarraram os participantes, estupraram as cinco mulheres ali presentes. Duas dessas mulheres foram mortas com tiros à queima-roupa, uma delas professora da escola na qual aplicamos nossa pesquisa; por terem reconhecido entre os invasores o aniversariante e outros homens de sua família. O estupro coletivo teria sido planejado como um presente pelo irmão do aniversariante e segundo as investigações policiais todos os homens convidados para a festa sabiam o que iria acontecer. Informações disponíveis em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/02/horror-em-queimadas-dez-homens-estupram-cinco-e-matam-duas-mulheres-durante-festa.html> e https://www.youtube.com/watch?v=GcQuQ6deeNc&ab_channel=SonicHD Acesso em Janeiro de 2019.

Julgue as afirmações abaixo com "C." se você concorda com o que é dito, "C.P." se você concorda parcialmente e "D" se você discorda do que foi dito.

	Afirmação	C.	C.P.	D.
1	Tem coisas que uma mulher não deveria fazer.			
2	O comportamento de algumas mulheres faz com os homens a assediem: saem na roupa com roupa curtíssima e depois diz que não quer ouvir um "gostoso!"?!?			
3	Mulheres devem evitar fazer o que os seus maridos não gostam.			
4	É natural que quem tome as decisões num casal (hetero) seja o homem.			
5	Uma mulher deveria dar chance pra quem foi legal com ela, reclamam que os homens são ruins, mas quando aparece um "cara legal" elas dizem que é "só amizade".			
6	Mulheres em geral são interesseiras.			
7	Mulheres em geral são falsas.			
8	Mulheres só dizem que é "assédio" se o homem for feio ou pobre.			
9	A verdadeira realização de uma mulher é ser mãe.			
10	Mulheres são mais emocionais.			
11	Homem chorar é sinal de fraqueza, todos sabem que "homem não chora".			
12	Homens não conseguem controlar o desejo sexual.			
13	Mulher não deve conversar sobre sexo ou usar palavrão por que é feio para sua imagem.			
14	Quando uma mulher diz "não" geralmente está se fazendo de difícil.			
15	Melhor duvidar quando uma mulher acusa um homem de agressão sexual.			
16	Mulheres são menos eficientes em cargos de liderança.			
17	Mulheres em geral são invejosas.			
18	Mulheres em geral são fofas.			
19	Não dá para levar a sério uma mulher que tomou a iniciativa, uma mulher séria sempre espera que o homem tome a iniciativa.			
20	É um absurdo uma mulher negar sexo para o próprio parceiro.			
21	As feministas exageram.			
22	Mulheres acabam perdendo o controle com mais facilidade em situações de estresse.			
23	Não existe amizade entre homem e mulher: homem que é homem			

	sempre tem uma segunda intenção.			
24	Se a mulher está criando o filho sozinha deve ter algo errado com ela.			
25	Uma mulher comprometida (namorando, casada) não deveria sair sozinha.			
26	Cuidar dos filhos é papel da mãe.			
27	Homem que faz tarefas domésticas está ajudando a mulher.			
28	Se uma mulher dá mole, o homem tem que pegar.			
29	Depois de receber um “não”, o homem deve insistir um pouco: “água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.			
30	Uma mulher não deve sair de casa sozinha durante a noite.			

Afirmações adaptadas a partir de:
<https://buzzfeed.com.br/quiz/este-teste-sobre-machismo-pode-te-surpreender>
 Acesso em Agosto de 2019.

Triste, Louca ou Má
 Francisco El Hombre.

Triste, louca ou má
 Será qualificada
 Ela quem recusar
 Seguir receita tal
 A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina
 Só mesmo, rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem não sem, dores
 Aceita que tudo deve mudar
 Que um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 Um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
 Fêmea: Alvo de caça
 Conformada vítima
 Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 Ela desatinou (e um homem não me define)
 Desatou nós (minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 Eu estou meu próprio lar
 Ela desatinou (e um homem não me define)
 Desatou nós (minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 Eu sou o meu próprio lar

Disponível em: <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>
 Acesso em Agosto de 2019.

Visando otimizar o tempo, entregamos os questionários aos estudantes logo no início das aulas e dissemos que eles teriam 15 minutos para responder às trinta questões. Fizemos isso para evitar que os estudantes se distraíssem por julgar que teriam muito tempo para a realização da tarefa. Dessa forma, ao definir o tempo primeiro, as chances deles focarem na tarefa seriam maiores e, caso fosse necessário, poderíamos conceder mais 5 minutos para que terminassem. Nosso objetivo com os questionários era de obter dados a partir dos quais pudéssemos avaliar como o machismo se fazia presente, ou não, nas crenças dos estudantes. Conforme o planejado, os questionários foram respondidos dentro dos quinze minutos.

Após os estudantes responderem ao questionário, organizamos a sala, removendo as mesas e as colocando empilhadas nas laterais e dispendo as cadeiras em círculo para iniciarmos a etapa de sensibilização. A respeito desse momento, segundo Silvio Gallo (2014):

Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só serão criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles. Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. (GALLO, 2014, p. 96).

Para sensibilizar os estudantes, utilizamos como recurso não filosófico a música *Triste, Louca ou Má*, da banda Francisco El Hombre. Algumas garotas reconheceram a música ao primeiro toque e começaram a cantar junto, baixinho. Nesse dia, todos os 19 (dezenove) estudantes estavam presentes, sendo 13 (treze) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. Após a música terminar, alguns garotos pediram para que fosse repetida, pois não tinham entendido determinadas partes, o que foi feito. Ao término da segunda execução, perguntamos o que os jovens tinham achado e, para nossa surpresa, a maioria disse conhecer e gostar da música.

Após compartilharem sua opinião sobre a música, a conversa começou a girar em torno de seu conteúdo. Assim, acolhemos a fala dos estudantes, escutamos seus relatos e pontos de vista sobre o modo se reconheciam ou não nas situações descritas na música. Uma estudante contou que via a si mesma e a própria mãe retratadas na estrofe “[..] que o homem não te define, sua casa não te define, tua carne não te define, você é seu próprio lar”. Segundo ela, a identificação acontecia porque sua mãe havia se separado do esposo e estava agora tentando descobrir quem era, para além das obrigações para com o parceiro, a casa e os filhos. Já o reconhecimento de si própria nos versos, dava-se por ter visto o quanto da vida da mãe foi dedicado a outras pessoas em vão. Por isso, a estudante havia decidido não dedicar sua vida “a enfeitar o lar de ninguém, mas ser o meu próprio lar; não depender nem de macho, nem de filho para ser feliz” (Aluna 1).

A fala dessa estudante motivou muitos outros comentários de seus colegas de turma de ambos os sexos sobre o quanto suas mães e outras mulheres com quem convivem se dedicavam a casa, aos filhos e aos maridos. Aproveitamos essas falas para tentar direcionar a atenção dos estudantes aos problemas que surgem desses

comportamentos. Dessa forma, realizamos aquilo que Silvio Gallo denomina problematização:

Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar uma expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso). Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas. (GALLO, 2014, p. 96).

De acordo com o que foi dito pelos estudantes, as garotas se mostraram mais conscientes dos problemas e riscos que o machismo traz para a vida das mulheres. Para nossa surpresa, boa parte dos garotos também se mostraram conscientes desses problemas e preocupados principalmente na medida em que suas mães e irmãs poderiam vivenciar situações como as relatadas por suas colegas. Pouco antes do sinal tocar para os estudantes irem embora (nossa aula nesta turma é a última aula da sexta-feira), pedimos para que os estudantes pensassem ao longo da semana de onde surgem esses problemas.

Tabela 4 – 2ª Aula

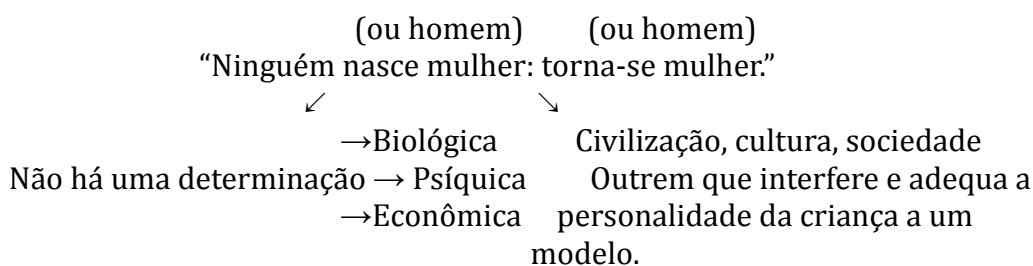
AULA 2: O conceito de mulher segundo Simone de Beauvoir	
Data: 13/09/2019	Participantes: 20 estudantes*. 8 meninas e 13 meninos. * Uma aluna de outra turma pediu para assistir a essa aula, pois estava em aula vaga. Foi permitido que ela participasse, porém seus dados não foram levados em conta para nossa pesquisa uma vez que ela e seu responsável não assinaram os documentos que nos autorizam a usá-los.
Objetivo	Compreender o conceito de mulher a partir da filosofia de Simone de Beauvoir.
Atividades realizadas	Aula expositiva-dialogada na qual a professora realizou junto com os estudantes a leitura e interpretação do trecho de texto filosófico selecionado.
Trecho de texto filosófico utilizado	
[Ninguém <i>nasce</i> mulher: torna-se mulher]	
Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o	

conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. (...)

Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; não há terreno em que lhe seja proibido rivalizar com eles. Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada.

Referência: BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967, p. 9-10.

Mapa mental escrito na lousa a partir da interpretação realizada ao longo da leitura do texto



Atividade avaliativa individual

Responda às questões abaixo a partir da leitura do texto *“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”*:

1. Qual a principal ideia defendida por Simone de Beauvoir?
2. Que argumentos ela usa para sustentar a ideia principal do texto?

Na segunda aula, dia 13 (treze) de setembro, retomamos a questão deixada na aula anterior e um dos estudantes levantou a hipótese de que a raiz desses problemas fosse a educação. Aproveitamos essa hipótese como gancho para introduzir a leitura do texto filosófico selecionado para aquela aula: um trecho de *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir.

Nessa perspectiva, concordamos com Lidia Maria Rodrigo quando esta diz que

[...] o texto filosófico apresenta grande dificuldade para ser trabalhado no nível médio. Para começar, as deficiências culturais e linguísticas dos estudantes, especialmente dos menos privilegiados socialmente, são de tal ordem que muitas vezes eles sequer sabem ler, ou melhor, não compreendem aquilo que leem. Nesse caso, como esperar que sejam capazes de enfrentar os obstáculos inerentes ao texto filosófico? Não sendo possível alimentar essa expectativa, é preciso criar condições para que isso se torne viável, ou seja, desenvolver, no interior do próprio ato de leitura, as habilidades e competências requeridas para tanto. (RODRIGO, 2009, p. 74).

Na esteira desse pensamento, tomamos as preocupações que a autora recomenda para o trabalho com o texto filosófico na sala de aula da escola pública. Em primeiro lugar, escolhemos um trecho pequeno, mais fácil de adequar à carga horária da aula e de ler e interpretar com os estudantes. Também levamos para a sala de aula dicionários e incentivamos os estudantes a consultá-lo ao se depararem com uma palavra cujo significado desconhecem.

Outro cuidado muito importante que temos ao trabalhar o texto filosófico com os estudantes é lermos o texto, junto com os estudantes, buscando associar as ideias ali presentes a exemplos cotidianos e construindo coletivamente um mapa mental das ideias nele presentes. Desenvolvemos esse cuidado através das experiências com os estudantes do ensino médio, observando que quando líamos juntos o texto buscando relacionar suas ideias com acontecimentos cotidianos e construindo juntos o mapa mental os alunos prestavam mais atenção e retém mais o conteúdo.

Como atividade avaliativa para casa, selecionamos duas questões com o objetivo de auxiliar os estudantes no desenvolvimento dos descritores D7- Identificar a tese de um texto - e D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la - da Matriz de Referência de Língua Portuguesa²⁷ para a prova do IDEPB.

Ao final da aula, apresentamos aos estudantes o trabalho que faríamos dando-lhes duas opções de atividade em grupo: opção a) a construção de uma peça de teatro sobre o que tinham aprendido e opção b) a construção de um vídeo sobre o que tinham aprendido. Por meio de uma votação, que teve 15 votos para a opção b e apenas 4 votos para a opção a, ficou decidido que os estudantes se organizariam em grupos com a finalidade de construir o roteiro como ponto de

²⁷ Matriz de Referência de Língua Portuguesa disponível em:
<http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/matrizes/>

partida para as produções, que seriam filmadas na aula seguinte. Para tanto, cada equipe deveria trazer seu roteiro escrito na aula seguinte e os materiais que julgassem que seria necessário para a construção de seu vídeo. Foram criados três grupos, que passamos a chamar de equipes 1,2 e 3, cada uma com 6 integrantes.

Tabela 5 – 3ª Aula

AULA 3: Oficina de vídeos	
Data: 20/09/2019	Participantes: 15 estudantes. 7 meninas e 8 meninos.
Objetivo	Construir vídeos cujos roteiros abordam o problema do machismo relacionando o conteúdo aprendido com o cotidiano dos estudantes.
Atividades realizadas	Sob a orientação da professora, cada equipe realizou a leitura do roteiro, produção do cenário e das personagens e em seguida a gravação dos vídeos.
Recursos utilizados	Lápis de cor, canetas hidrográficas, folhas de papel sulfite, cartolina, meias, caixas de papelão e celulares.

De acordo com nosso planejamento, a terceira aula do mês, dia 20 (vinte) de setembro, foi dedicada à elaboração do roteiro e filmagem do vídeo produzido pelos estudantes sobre a temática abordada. No início da aula recolhemos as atividades passadas na aula anterior e fizemos uma breve correção, revelando para a turma a chave de resposta de cada questão. Aproveitamos essa breve correção para que os estudantes pudessem revisar o conteúdo estudado na aula anterior.

Em seguida, as equipes 1 e 2 apresentaram a versão final de seu roteiro, no decorrer daquela semana tínhamos sido procurados por integrantes dessas equipes que queriam nos mostrar como o texto estava sendo elaborado e pedir orientações. Por esse motivo, o trabalho escrito dessas duas equipes já estava muito bem encaminhado. A equipe 3, foi a que precisou de mais orientação e ajuda na construção do roteiro; pois além de seus integrantes serem os alunos com mais dificuldades de aprendizagem da turma, eles também estavam com dificuldade de definir a história que gostariam de contar.

Após a apresentação dos roteiros, o resto da terceira aula de nossa experiência foi usada para que nós pudéssemos auxiliá-los na construção de seus vídeos. Cada equipe criou um roteiro que reflete como e o que, dentre tudo que foi

estudado, afetou seus participantes. Felizmente nesse dia, o professor da penúltima aula da turma faltou e podemos usar as duas últimas aulas para a construção dos vídeos. Como outros professores também haviam faltado, haviam diversas salas de aula vazias cujas turmas já haviam sido liberadas e cada equipe pode se reunir em uma sala de aula e gravar seu vídeo.

Por serem tímidos e não dominarem tão bem a edição de vídeos, os estudantes preferiram criar personagens usando materiais como papel, palitos, meias, novelos de lã e botões. Dessa forma, eles puderam não aparecer na parte do vídeo que a história é contada, emprestando apenas suas vozes para os personagens.

A seguir, descrevemos o vídeo produzido por cada equipe:

Vídeo Equipe 1	
6 integrantes, 3 meninas e 3 meninos.	Duração total do vídeo: 5 minutos e 39 segundos.
Breve resumo do vídeo	
<p>João e Plínio são irmãos e estão na adolescência. Ambos são cobrados pelo pai para “pegar” muitas garotas. Plínio é conhecido como “O rei da escola” por beijar muitas garotas, quando ele se apaixona por Cecília, uma garota considerada feia por seus colegas, ele acaba aprendendo sobre o machismo e a influência da sociedade em nosso comportamento.</p>	
Transcrição do roteiro escrito pelos estudantes	
<p>Em casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - E aí meus garotos, como estão indo as aulas? Estão pegando muitas garotas? Questiona Mário, pai de Plínio e de João. - Estão indo bem pai, ontem peguei duas garotas! Responde Plínio com olhar convencido. <p>João não responde e então Mário continua a falar parabenizando seu filho pela “conquista”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muito bem filho, é assim que se faz! Quanto a você João, também está pegando muitas garotas? Pergunta Mário com um olhar orgulhoso ao João. - Também estou pai... Responde João sem confiança em suas palavras, claramente num ato compulsivo de tentar orgulhar seu pai. <p>No caminho da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anda direito! Parece um viadinho com esse andar de mulher! Indaga um colega que acompanhava João e Plínio. <p>Na escola</p>	

- E aí Plínio, também tá afim de pegar uma mina hoje? Questiona um colega dele.
- - Claro né?! Tô afim de pegar a Cecília. Expressa Plínio com um olhar apaixonado.
- Sério cara? Aquela menina é muito feia, olha como ela se veste, anda parecendo um homem. Dá até vergonha de andar com ela, imagina o que vão pensar de você? “O menino que pegou a menina mais feia da escola”, eu hein! Questiona o colega de Plínio.

Plínio concorda com seu amigo dizendo:

- Verdade mano, sempre com os melhores conselhos, não é atoa que você é meu melhor amigo.

Em casa

Plínio: Aí, João, eu tenho uma coisa pra te contar, mas não é pra contar ora ninguém tá?!

João: Beleza cara!

Plínio: Estou gostando de uma garota! É a Cecília. Só que eu tenho medo de ficar com ela... Ela é feia e você sabe né? Pode manchar minha fama de “Rei da escola”.

João: Cara é o seguinte, faça o que seu coração mandar. Você sabe que eu mesmo sou muito julgado porque eu vivo muito no quarto não é? Eu não ligo com o que as pessoas falam, então segue o que seu coração mandar.

Plínio: Tá certo, valeu!!!

Na escola

Plínio: Ei, Cecília queria te falar uma coisa... Vou ser bem direto... Eu quero ficar com você.

Cecília: An..? Claro que não!

Plínio: Ué, eu sou o rei da escola! O menino mais bonito, você é horrorosa, ninguém vai te querer!

Jhony: Olha se não é aquela nerd horrorosa, caoisa feia, não merece nem ser chamada de mulher, acho que que é lésbica mesmo.

Cecília: Segundo Simone de Beauvoir você está completamente errado, pois basicamente a definição de ser mulher é dada pelo conjunto da civilização que elabora esse produto. Como você não tem capacidade cognitiva suficiente, eu vou traduzir para você: o conjunto da civilização é basicamente a sociedade que define a forma de como uma mulher deve se comportar. E respondendo a sua afirmação: ser lésbica não te deixa de ser mulher, outra coisa; você é só um de muitos na sociedade que acham que toda mulher deve se render aos seus caprichos e aceitar tudo que lhe é imposto.

Todo mundo que está observando a cena: kkkkk rrsrsrs idiota ihhh se lascou!

FIM

Link para o vídeo:

<https://drive.google.com/file/d/1knadkdz68t0oS-Fw9MwsbXYZQ93eGcQh/view?usp=sharing>

Vídeo Equipe 2	
6 integrantes, todos meninos.	Duração do vídeo: 5 minutos e 03 segundos.
Breve resumo do vídeo	
<p>Na cidade de São Paulo, dentro de um ônibus, Jéssica e Araci se encontram com Omar e Robervaldo, dois homens bastante machistas. Buscando mostrar a Omar e Robervaldo o quanto seu comportamento é problemático, Jéssica e Araci os levam para o Casos de Família, programa de auditório que gosta de abordar assuntos polêmicos apresentado por Christina Rocha com a participação da psicóloga Anahy D'Amico.</p>	
Transcrição do roteiro escrito pelos estudantes	
História	
<p>Na cidade de São Paulo, chegava um ônibus com 4 pessoas, 2 homens e 2 mulheres, os nomes deles eram: Omar, Robervaldo, Araci e Jéssica.</p> <p>Omar perguntou a Araci: - Vocês trabalham com o quê? E elas respondem: Jéssica: Eu sou piloto de avião. Araci: E eu sou engenheira.</p> <p>Robervaldo disse: Mas essas profissões são para os homens. Vocês não deveriam trabalhar.</p> <p>E Jéssica respondeu: Quem disse isso?! Por que as mulheres não podem trabalhar? E Omar falou: A sociedade! Vocês tem que ficar em casa, cuidando dos filhos, e da casa. Araci falou: Em primeiro lugar, nós estamos em pleno século XXI. Em segundo, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade”, seu idiota!</p> <p>E Jéssica completou: Ou seja, vocês estão oprimindo nós mulheres, com uma construção social e cultural, que vocês acham que é certo! Vocês se acham superior a nós! Só que não!</p> <p>E Robervaldo respondeu: Vocês são mulheres, não devem ter os mesmos direitos que a gente.</p> <p>E Araci falou: Não é só por que vocês são homens e nós somos mulheres, que não vamos ter as mesmas capacidades intelectuais que vocês. Vocês não acham que a gente deve ter os mesmos direitos?!</p> <p>E Jéssica de novo perguntou: E temos capacidades iguais a vocês! Não somos o sexo frágil, casamos com quem queremos e apesar de conseguir muitos avanços, nós não vamos desistir de lutar pelos mesmos direitos.</p> <p>Jéssica e Araci decidiram levar Omar e Robervaldo para o <i>Casos de Família</i> no SBT, para resolver esse problema.</p> <p>Omar falou: Vocês vão ver que estou certo! Robervaldo disse: E eu também!</p> <p>No dia seguinte chegaram no de Christina Rocha, o <i>Casos de Família</i>.</p> <p>Christina Rocha: E o tema de hoje é: Empoderamento feminino <i>versus</i> machismo. E estão aqui comigo a Jéssica, Araci, Omar e Robervaldo. Me falem o que os trouxe aqui? Jéssica: É por que esses dois otários, cretinos, acham que são superiores a nós mulheres. E que nós não podemos ter um trabalho. Araci: Olha o absurdo desses homens! Robervaldo: O papel de vocês não é esse! Trabalhar ficou para os homens! Jéssica: E desde quando devemos seguir o papel que a sociedade acha que é da gente?</p>	

Omar: Desde quando eu nasci!

Araci: Pois, meu filho, o tempo mudou! E temos liberdade de fazer as nossas escolhas.

Jéssica: É assim mesmo. Atualmente as mulheres vêm tomando espaço profissionalmente e se brincar, fazemos melhor do que os homens!

Omar: Já acabou, Jéssica?

Robervaldo: Vocês mulheres não prestam para nada!

Jéssica e Araci levantam para bater em Robervaldo, mas Cristina chama um segurança para apartar a briga.

Christina Rocha: Eu passo para você Anahy. Hoje o clima foi tenso.

Anahy: O que eu vejo no caso de hoje, são homens que se acham superiores a nós mulheres, além de terem respeito, se acham no direito de dizer que devemos seguir de acordo com o que essa sociedade machista diz. E vocês (fala para Omar e Robervaldo) devem entender que temos os mesmos direitos.

Christina Rocha: Por hoje é só gente. Espero que tenhamos ajudado. E não se esqueça que aqui você vai sempre ter uma amiga! TCHAU.

Link para o vídeo:
<https://drive.google.com/file/d/1b-qgyYl0lEueNFFrjXVGR274wfkaC0C7/view?usp=sharing>

Vídeo Equipe 3

6 integrantes, 4 meninas e 2 meninos.

Duração do vídeo: 4 minutos e 05 segundos.

Breve resumo do vídeo

No plantão do jornal “Não sei”, diversas pessoas são entrevistadas por Daniela, a apresentadora, que busca respostas para as questões: o que é ser homem e ser mulher atualmente?

Transcrição do roteiro escrito pelos estudantes

Vinheta da música de abertura: 3 x Não sei, não sei, não sei não!

Daniela: Olá, boa tarde. Jornal Plantão “Não sei”. O assunto de hoje é o que é ser homem e o que é ser mulher nos dias de hoje. Olá, para você o que é ser homem?

Lucas: O homem hoje em dia tem um papel na sociedade muito caracterizado pelos seus atos, antigamente os homens que faziam os trabalhos pesados, hoje em dia o homem tem mais vida.

Daniela: Olá casal. E pra vocês o que é ser homem?

Wesley: O homem é livre, racional, com um pé na terra e outro na eternidade.

Marta: Na minha opinião ser homem de verdade é estar pronto para tudo e ter maturidade.

Daniela: Olá, meu querido.

Lucas: Olá, minha princesa.

Daniela: Pra você o que é ser homem?

Lucas: Pra ser homem tem que ser igual a mim, tem que ter o “bigodim finin” e o chapéu da Nike!

Daniela: Pra você o que é ser mulher?

Marcela: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher, não tem um destino biológico.”

Daniela: O que é ser mulher?

Adrielle: Ser mulher pra mim é lidar o tempo todo com linhas tênues. Ser ao mesmo tempo firme e sensível, saber falar e saber ouvir.

Daniela: Entre tantas entrevistas chegamos a conclusão que todos somos seres humanos de diferentes estruturas biológicas, o exemplo de capacidade e sabedoria não tem gênero masculino ou feminino. Nós, mulheres, temos a mesma capacidade e entendimento. As mulheres hoje devem receber mais atenção porque a sociedade é machista.

Link para o vídeo:
<https://drive.google.com/file/d/1Uj6rWetXUYY0eL3YGLgXMe7o5jKDMXW5/view?usp=sharing>

Os vídeos produzidos durante as aulas seguintes foram editados pelos estudantes, que resolveram adicionar também recortes dos bastidores da produção (*making-off*) e os erros de gravação. Para a finalização de nossa sequência didática, propomos à turma realizar uma ação educacional para compartilhar com outros colegas o que foi aprendido ao longo de nossas aulas. A ação educacional foi parte bastante importante de nossa sequência didática, pois buscava atender a terceira etapa da pesquisa-ação.

Como dito na introdução de nossa dissertação, essa parte prática de nossa pesquisa usou a metodologia da pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa social empírica concebida em estreita associação com uma ação que tenta solucionar ou diminuir um problema coletivo que envolve pesquisadores e participantes da pesquisa de modo cooperativo (THIOLLENT, 1986). Uma pesquisa-ação tem como três principais etapas: 1. a identificação de um problema coletivo; 2. o estudo sobre o tema para buscar soluções e 3. uma ação educacional com o intuito de compartilhar com outros membros da comunidade o que foi aprendido ao longo da experiência.

A ação educacional que propomos aos estudantes foi a exibição dos vídeos para as demais turmas de filosofia do turno vespertino (turno em que essa turma estuda). Porém, os estudantes não concordaram com a exibição para todas as

turmas dizendo que embora julgassem muito importante discutir com outras pessoas a temática dos vídeos, preferiam convidar alguns amigos de outra turma para assistirem, pois tinham vergonha de apresentar os vídeos para tantas pessoas que eles conheciam pouco. Essa timidez se justifica também por ser o primeiro trabalho para apresentação que eles fizeram na disciplina naquele ano letivo.

Sendo assim, combinamos que na aula seguinte, dia 27 de Setembro, cada equipe iria apresentar os vídeos para os demais estudantes da turma e seus convidados.

Tabela 6 – 4ª Aula

AULA 4: Exibição dos vídeos	
Data: 27/09/2019	Participantes: 26 estudantes. 18 estudantes do 1º O; 7 meninas e 11 meninos. 8 estudantes da turma 1º N; todas meninas.
Objetivo	Refletir sobre o machismo a partir dos vídeos produzidos.
Atividades realizadas	Cada equipe realizou a exibição de seu vídeo. Após a exibição dos vídeos, a professora mediou a discussão dos estudantes sobre o conteúdo deles e a avaliação do processo de aprendizagem desenvolvido ao longo das 4 aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nosso trabalho, tivemos como bússola a questão acerca das reais possibilidades do ensino de Filosofia para o Ensino Médio, dentro da rede pública, ser mais do que apenas um local onde são transmitidos determinados conhecimentos que a História da Filosofia consagrou como clássicos e que ficaram registradas nos textos escritos pelos filósofos e filósofas. Reconhecemos a importância desse *corpus*, inclusive, para a manutenção da especificidade do trabalho filosófico em sala de aula, mas ambicionamos a realização de um trabalho que, além de transmitir um conteúdo, desenvolvesse de modo simultâneo uma habilidade: o filosofar.

Conscientes da multiplicidade de definições quanto ao que é filosofia e o que é filosofar, escolhemos dois filósofos cujos trabalhos nos afetam para construir a base que dá sustentação à nossa prática em sala de aula: Platão e Foucault. Dois filósofos à primeira vista bastante distantes - não apenas temporalmente, mas também em seu modo de filosofar - mas que se unem em torno de um conceito inserido na Filosofia pelo filósofo antigo e retirado do esquecimento pelo filósofo contemporâneo: o *cuidado de si*. A noção de que deveríamos ter cuidados especiais para conosco já estava presente na cultura grega quando Sócrates, mestre e personagem de Platão, a usa como plano de fundo para interpretar o preceito délfico “*Conhece-te a ti mesmo*” no diálogo *Primeiro Alcibiades*, no qual séculos depois Michel Foucault identifica uma teoria global do *cuidado de si* em Platão.

Em busca de uma relação entre sujeito e verdade na qual o conhecimento (aquilo que entendemos por verdade) nos diz respeito enquanto sujeitos e, por isso, é capaz de auxiliar-nos na construção de nossa própria subjetividade, realizando dessa forma uma espécie de resistência aos modelos impostos pelo poder, o filósofo contemporâneo resgata esse conceito filosófico e nos convida a pôr em prática aquilo que julga como trabalho filosófico por excelência: o ensaio modificador de si mesmo no jogo da verdade, isto é, o processo de ascese.

Aceitando esse convite e buscando estendê-lo também aos estudantes do ensino médio, empreendemos uma pesquisa teórica sobre o modo como Foucault compreende o *cuidado de si* platônico. Nessa investigação, acabamos descobrindo que, para o filósofo contemporâneo, esse conceito está associado ao conhecimento de si e ao cuidado também do outro. Portanto, conhecemo-nos para cuidar melhor

de nós mesmos, e cuidamos melhor de nós mesmos para conviver melhor com os outros.

Sócrates é o mestre do cuidado que, em nome de cuidar do cuidado que o outro deve manter consigo, deixa de lado as coisas a que seus contemporâneos se dedicam. Capaz de reconhecer sua ignorância e exercitar o “*conhece-te a ti mesmo*” de modo a manter-se fiel àquilo em que acredita, o mestre do cuidado tem uma vida autêntica e em consonância com os valores que ele próprio escolheu para si mesmo, transformando sua vida em uma verdadeira obra de arte.

Tudo isso só é possível porque o filósofo antigo é alguém que pratica o *cuidado de si* e as técnicas de si, o retiro, a *anakhóresis* e as técnicas de resistência à tentação. Tais técnicas o auxiliam a continuar fiel a seus valores e o exercício do *cuidado de si* lhe permite continuar questionando os limites de sua ignorância, aumentando seu autoconhecimento.

Conscientes de que o cuidado de si que Foucault identifica em Platão é “[...] um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT, 2014, p. 9) e que, justamente por isso, o trabalho do mestre do cuidado, que tomamos como modelo para o professor do ensino médio, é, assim como Sócrates, agir como um tábua capaz de tirar os estudantes do estado de marasmo e conformismo diante das situações cotidianas.

Para avaliar a possibilidade de um ensino de Filosofia que despertasse nos estudantes essa inquietude que nos conduz a cuidar de si através do conhecimento sobre nós mesmos, – e que obtemos ao pôr em prática as técnicas de si - fizemos uma sequência de aulas ao longo das quais buscamos despertar em nossos estudantes esse princípio de inquietude em relação a um problema que já incomodava alguns deles: o machismo.

Outro ponto positivo de nossa experiência que comprova nossa hipótese é que, ao longo das aulas, - mas não somente durante elas - os estudantes realmente voltaram sua atenção a um problema específico e passaram a relatar, tanto entre eles quanto conosco, situações em seu cotidiano nas quais o machismo estava presente. Em relação a esse problema, além de desenvolver um olhar mais atento às imposições de modelos de subjetividade exercidas pelo poder, os estudantes também foram capazes de ressignificar o conhecimento filosófico ao usá-lo para interpretar seu cotidiano e dar sustentação à argumentação e à defesa dos seus pontos de vista.

Tal resultado tem como evidência o conteúdo dos vídeos produzidos pelos estudantes, nos quais vemos narradas situações fictícias nas quais os conceitos filosóficos são usados, embora, em dois dos vídeos (equipe 1 e equipe 3), hajam momentos baseados em fatos vivenciados por eles.

Dessa forma, consideramos que nossa experiência conseguiu atingir seu objetivo inicial de ensinar filosofia como um exercício do *cuidado de si* platônico, conforme podemos verificar nos resultados apresentados ao longo das aulas.

Para cada aula de nossa sequência didática tínhamos um objetivo. Na primeira aula, nosso objetivo era de sensibilizar os estudantes para os problemas relacionados ao machismo foi atingido. Afirmamos isso com base tanto nos relatos recebidos ao longo da roda de conversa, quanto a partir do modo como os dados colhidos através do questionário repercutiram ao longo da experiência.

Nosso questionário foi respondido por 19 estudantes, sendo 6 garotas e 13 rapazes. Para a tabulação desses dados, organizamos as respostas de acordo com o total geral de cada uma das categorias e também considerando o total por gênero. No questionário tínhamos trinta afirmações de cunha machista bastante comuns do cotidiano brasileiro e cada estudante deveria sinalizar o que pensa em relação a elas por meio de três categorias: C. para concordo, C.P. para concordo parcialmente e D. para discordo. O resultado dessa tabulação está registrado na tabela abaixo:

Tabela 7 – Resultado do questionário

Afirmação		Total geral			Total por gênero					
					Meninas			Meninos		
		C.	C. P.	D.	C.	C. P.	D.	C.	C. P.	D.
1	Tem coisas que uma mulher não deveria fazer.	2	9	8	1	2	3	1	6	5
2	O comportamento de algumas mulheres faz com os homens a assediem: saem na roupa com roupa curtíssima e depois diz que não quer ouvir um "gostosa!"?!?	5	5	9	2	2	1	3	3	7
3	Mulheres devem evitar fazer o que os seus maridos não gostam.	2	7	10	0	2	4	2	5	6
4	É natural que quem tome as decisões num casal (hetero) seja o homem.	0	5	14	0	2	4	0	4	9
5	Uma mulher deveria dar chance pra quem foi legal com ela, reclamam que os homens são ruins, mas quando aparece um "cara legal" elas dizem que é "só amizade".	6	9	4	2	4	0	4	5	4

6	Mulheres em geral são interesseiras.	0	7	12	0	3	3	0	4	9
7	Mulheres em geral são falsas.	3	6	10	2	1	3	1	5	7
8	Mulheres só dizem que é "assédio" se o homem for feio ou pobre.	5	5	9	1	1	4	5	4	4
9	A verdadeira realização de uma mulher é ser mãe.	8	8	2	3	3	0	5	7	2
10	Mulheres são mais emocionais.	16	3	0	5	1	0	9	2	2
11	Homem chorar é sinal de fraqueza, todos sabem que "homem não chora".	4	2	12	2	2	2	3	0	10
12	Homens não conseguem controlar o desejo sexual.	8	3	7	5	1	0	4	3	6
13	Mulher não deve conversar sobre sexo ou usar palavrão por que é feio para sua imagem.	2	9	8	1	5	0	1	5	7
14	Quando uma mulher diz "não" geralmente está se fazendo de difícil.	4	6	9	1	3	2	3	5	5
15	Melhor duvidar quando uma mulher acusa um homem de agressão sexual.	4	9	6	2	2	2	1	7	5
16	Mulheres são menos eficientes em cargos de liderança.	0	4	15	0	2	4	0	1	12
17	Mulheres em geral são invejosas.	4	6	9	2	2	2	2	4	7
18	Mulheres em geral são fofoqueiras.	8	5	5	2	2	2	6	4	3
19	Não dá para levar a sério uma mulher que tomou a iniciativa, uma mulher séria sempre espera que o homem tome a iniciativa.	1	5	13	0	1	5	1	4	8
20	É um absurdo uma mulher negar sexo para o próprio parceiro.	2	5	12	0	3	3	2	2	9
21	As feministas exageram.	6	8	5	2	3	1	3	5	5
22	Mulheres acabam perdendo o controle com mais facilidade em situações de estresse.	12	6	1	4	2	0	8	5	0
23	Não existe amizade entre homem e mulher: homem que é homem sempre tem uma segunda intenção.	5	2	12	2	1	3	4	1	8
24	Se a mulher está criando o filho sozinha deve ter algo errado com ela.	3	3	13	1	1	4	2	2	9
25	Uma mulher comprometida (namorando, casada) não deveria sair sozinha.	2	7	11	0	4	2	2	3	8
26	Cuidar dos filhos é papel da mãe.	4	5	10	3	1	2	2	4	7
27	Homem que faz tarefas domésticas está ajudando a mulher.	13	3	3	5	1	0	7	2	4
28	Se uma mulher dá mole, o homem tem que pegar.	3	7	9	0	3	3	3	4	8
29	Depois de receber um "não", o homem deve insistir um pouco: "água mole em pedra dura, tanto bate até que fura".	5	3	11	1	0	5	4	3	8
30	Uma mulher não deve sair de casa sozinha durante a noite.	5	4	10	2	0	4	3	4	8

Por meio dos dados obtidos pelo questionário, pudemos perceber que o machismo se faz presente principalmente pela imagem que eles fazem das

mulheres como seres prioritariamente emocionais (como apontam os dados das afirmações 10, 12 e 21), dedicados à maternidade e ao lar (como apontam os dados das afirmações 9 e 27) e de carácter duvidoso (vide dados das afirmações 6,7, 8, 15, 17 e 18). Enquanto isso, os homens são vistos como seres incapazes de controlar seus impulsos sexuais e que podem conquistar qualquer mulher através da insistência e que, caso as tratem bem, devem ser correspondidos amorosamente (conforme apontam os dados das questões 2,5, 12, 14 e 28).

Na aula seguinte, fizemos a leitura do trecho de texto filosófico *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Nosso objetivo com essa leitura, foi que os estudantes compreendessem o conceito de mulher a partir da filosofia de Simone de Beauvoir e usá-lo para interpretar e questionar as crenças e situações machistas presentes em seus cotidianos. Para o trabalho com o texto filosófico, fizemos uso de algumas estratégias recomendadas por Lidia Maria Rodrigo (2009) e outras desenvolvidas por nós mesmos ao longo de nossa carreira. Com o intuito de avaliar se os estudantes compreenderam o conceito de mulher a partir da filosofia de Simone de Beauvoir, propomos duas questões que foram respondidas pelos estudantes em casa. Além de avaliar se os estudantes conseguiram aprender o conteúdo filosófico da aula, as questões também funcionavam para fazê-los exercitar alguns dos descritores exigidos na prova do IDEPB, a saber os descritores D7- Identificar a tese de um texto - e D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. O resultado obtido com essa atividade está registrado na tabela abaixo:

Tabela 8 – Resultado da Atividade avaliativa proposta na aula 2

Questões		Desempenho				
		C.B.	P.	C.T.	N. C.	N. R.
Qual a principal ideia defendida por Simone de Beauvoir?		10	2	2	2	0
Que argumentos ela usa para sustentar a ideia principal do texto?		4	7	2	5	1
Legenda	Significado	Critérios				
C.B.	Compreendeu bem	Conseguiu escrever um texto próprio respondendo corretamente a questão.				
P.	Parafraseou	Resposta correta, porém parafraseando o texto.				
C. T.	Copiou o texto	Resposta correta, porém com cópia de partes do texto.				

N. C.	Não compreendeu	Erros conceituais/não identificou corretamente os argumentos.
N. R.	Não respondeu	Deixou a questão em branco.

Para classificar o grau de compreensão que os estudantes obtiveram em relação ao conteúdo estudado, elencamos cinco categorias. Usamos C.B. para os estudantes que compreenderam bem o conteúdo e, por isso, conseguiram responder à questão de maneira correta, reelaborando aquilo que aprenderam em um texto próprio (“com minhas próprias palavras” com os estudantes costumam dizer). Classificamos como P. a resposta dos estudantes que, mesmo compreendendo o conteúdo e respondendo corretamente à questão, não conseguiram elaborar um texto próprio e por isso realizaram paráfrases do texto original. Na escala mais baixa de compreensão temos os estudantes que identificam a resposta correta, porém não conseguiram nem parafrasear; nem escrevê-la com “suas próprias palavras” por isso, apenas copiam o trecho do texto que responde à pergunta. No final da escala, temos os dois graus que representam aqueles que não compreenderam o conteúdo: N. C., para aqueles alunos que não responderam corretamente à questão, se desviando do tema ou por meio de erros conceituais e N. R. para os estudantes que não responderam.

De acordo com essa classificação, percebemos que nosso objetivo de fazer com que os estudantes compreendessem qual o conceito de mulher na filosofia de Simone de Beauvoir foi atingido: 16 dos 18 estudantes que participaram da aula, foram capazes de identificar corretamente a ideia principal de seu texto. Porém, apenas 13 conseguiram identificar os argumentos que a filósofa usa para sustentar sua tese e, desses 13, apenas 4 compreenderam bem.

Ao devolver a atividade corrigida para os estudantes, perguntamos a eles quais foram as dificuldades que tiveram para identificar os argumentos no texto. Para nossa surpresa, um deles revelou que não sabia com clareza o que eram argumentos. Ao perguntar para o restante da turma quem saberia definir o que é um argumento, 15 dos 20 estudantes ali presentes levantaram as mãos. Só nesse

momento nos damos conta de que precisávamos urgentemente desenvolver um trabalho com o objetivo de ensiná-los o que é um argumento²⁸.

Outra forma de avaliar a compreensão que os estudantes tiveram daquilo que foi estudado em sala de aula, foram os vídeos produzidos por eles na terceira aula de nossa experiência. Dos três vídeos produzidos pelas equipes, dois deles demonstram que seus autores conseguiram compreender bem tanto o conceito de mulher proposto pela filósofa, quanto as ideias que ela defendia. Estes vídeos são das equipes 1 e 2.

Outros resultados inesperados obtidos com os vídeos foram revelados após o término da experiência. Os estudantes relataram ter gostado muito de construir os vídeos, dos 18 que participaram, 15 disseram ter se divertido e 13 que gostariam de fazer mais trabalhos “criativos” assim. As afirmações anteriores foram colhidas na última aula da experiência ao final da exibição dos vídeos quando estávamos avaliando em conjunto a experiência. Afirmações reiteradas quando, no final daquele ano letivo (2019), ao propormos uma atividade para que os estudantes avaliassem como tinha sido sua jornada ao longo do ano na disciplina, o “trabalho do vídeo” foi novamente citado como um momento muito prazeroso por 16 dos 19 estudantes que responderam a atividade.

Na última aula de nossa experiência, foi realizada a exibição dos vídeos. De início, havíamos planejado realizar a exibição dos vídeos para as demais turmas de filosofia das quais éramos professora. Porém, como os alunos não permitiram e quiseram apresentar apenas para seus colegas de turma e oito estudantes da turma N, assim o fizemos. Cada equipe antes da apresentação de seu vídeo revelou o que os motivou a construir aquela história.

A motivação da equipe 1 veio de situações vivenciadas por alguns de seus participantes: a pressão que um dos garotos sentia para “pegar muitas meninas”, o *bullying* sofrido por uma das garotas por ser classificada como *nerd* e o preconceito com os trejeitos femininos de outro participante da equipe. A equipe então, resolveu juntar as três coisas no vídeo e responder “aos machistas e preconceituosos que o problema está nesses conceitos pré-definidos de homem e mulher criados pela

²⁸ Aos colegas de profissão que vivenciam o mesmo problema, recomendamos o capítulo III Sobre argumentos do livro **Educando para a argumentação**: contribuições do ensino da lógica de Patrícia Del Nero Velasco disponível pela Editora Autêntica.

sociedade há milhares de anos e ainda sendo usado como se fizessem sentido” (palavras de uma das integrantes antes da apresentação).

Já a equipe dois revelou que a inspiração para a criação de seus vídeos, veio do preconceito que um dos integrantes via sua mãe enfrentando diariamente por estar fazendo um curso “de homem”. Como alguns estudantes dessa equipe eram fãs do programa *Casos de Família* do SBT e o consideravam um espaço interessante de reflexão, resolveram incluí-lo também na história. Após a exibição do vídeo dessa equipe, perguntei se eles gostaram do resultado final do vídeo, ou se mudariam algo. Nessa perspectiva, cinco dos seis integrantes disseram que não mudariam nada. O sexto integrante, porém, disse que mudaria o final da história quando as mulheres partem para a violência no programa, pois a cena acabou retratando aquelas mulheres como descontroladas emocionalmente e “mesmo que boa parte se descontrola muitas vezes, não é toda mulher que é assim, conheço muitas que são calmas e nem numa situação daquelas partiriam para violência”. Ficamos muito emocionados com essa fala, pois ela apontou que esse estudante reconheceu a partir do que foi estudado um traço do machismo que possivelmente antes teria deixado passar despercebido.

A equipe três relatou que a inspiração para seu roteiro veio de uma frase muito usada por um de seus integrantes para “encher o saco da professora”: a frase socrática “Só sei que nada sei”. Dessa frase veio a inspiração para a música de abertura e o título do jornal “Não sei”. Como não tinham nenhuma ideia de história, os membros da equipe perguntaram a diversas pessoas o que eles achavam que era ser homem e mulher hoje, selecionaram as mais interessantes e divertidas e incluíram no roteiro. Diante disso, perguntei aos estudantes dessa equipe o que eles aprenderam ao longo do processo, apenas uma integrante respondeu dizendo que “há muitos jeitos de ser homem e de ser mulher, e nenhum é errado desde que você não faça mal a ninguém”.

Além dessas falas muito positivas, as oito estudantes convidadas para assistir ao vídeo relataram ter gostado muito dos vídeos, porque “além de divertir, também faz pensar”. Outros comentários feitos por três das estudantes que assistiram aos vídeos diziam que elas gostariam muito de fazer um trabalho assim “filosófico, mas divertido diferente de só ter que ler, ler e escrever, escrever”, sinalizando a importância de pensarmos em avaliações mais criativas e dinâmicas.

Considerando o conjunto de dados obtidos ao longo de nossa experiência, julgamos ter conseguido filosofar exercitando o *cuidado de si* platônico, ou seja, desenvolvendo nos estudantes a inquietude que nos leva a questionar e refletir; com alguns dos estudantes que participaram da pesquisa. Outro ponto positivo de nossa experiência que comprova nossa hipótese é que, ao longo das aulas, mas não somente durante elas, os estudantes realmente voltaram sua atenção a um problema específico e passaram a relatar, tanto entre eles quanto conosco, situações em seu cotidiano nas quais o machismo estava presente. Em relação a esse problema, os estudantes também foram capazes de ressignificar o conhecimento filosófico ao usá-lo para interpretar seu cotidiano e dar sustentação à argumentação e à defesa dos seus pontos de vista, como podemos identificar através das falas dos personagens nos vídeos.

Porém, como filosofar exercitando o *cuidado de si* pressupõe como resultado que essa inquietude seja uma atitude permanente na vida daquele que o pratica, recomendamos a pesquisas posteriores observar maiores períodos de tempo para ver quais resultados a longo prazo um ensino de filosofia pautado pelo *cuidado de si* platônico pode gerar nos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados/FAPESP, 2002.
- ALVES, Dalton José. **O ensino de filosofia na educação escolar brasileira**: conquistas e novos desafios. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Loyola, 2009. p.35-51.
- ARISTÓTELES. **A constituição de Atenas**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio Gallo. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BÍBLIA. **Novo testamento**: Apóstolos, Epístolas, Apocalipse. São Paulo: Companhia das letras, 2018.
- BOLZANI FILHO, R. O elogio de Sócrates por Alcibíades. **Discurso**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 47-72, 2016. DOI: 10.11606/issn.2318-8863.discurso.2016.119095. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/119095>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega Vol. II**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei no 11.684**, de 2 de Junho de 2008. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino médio. Brasília, 2000.
- CARVALHO, Waldênia Leão de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault**: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Loyola, 2014.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. São Paulo: Autêntica, 2008.
- COLLI, Giogio. **A sabedoria grega (I)**: Dionísio, Apolo, Elêusis, Orfeu, Museu, Hiperbóreos, Enigma. São Paulo: Paulus, 2012.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: **Reunião Anual da ANPED**, 32. Caxambu/MG, Outubro 2009. Acesso em Março de 2020, <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT17-5336---Int.pdf> > . p.1-17.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- ESTADO DA PARAIBA. **Matriz curricular da Língua Portuguesa** Disponível em: <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/avaliacao-educacional-2/matrizes/>. Acesso em 20 de Fevereiro de 2019.
- ESTADO DA PARAIBA. **Projeto político pedagógico**. Disponível em: <http://www.aprendizagemfoco.pb.gov.br>. Acesso em 04 de Março de 2019.
- FIALHO, Maria do céu. Introdução. In: PLUTARCO. **Vidas paralelas**: Alcibíades e Coriolano. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.
- FILHO PALMA, João Cardoso. O ensino de filosofia na educação básica. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. **Da filosofia como disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-24.

- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos & escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017a.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.
- FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo. IN: **Dossier Foucault**. Carlos Henrique Escobar (org.). Rio de Janeiro: Taurus, 1989.
- FOUCAULT, Michel. O que são as luzes?. In: **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 335- 35.
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FRANÇA, José Felipe Quintanilha. Democracia, a herança grega de Atenas no pensamento político universal (Sólon/ Clístenes/ Péricles). In: Orgs: CONPEDI/ UNICURITIBA. **História do direito**. Florianópolis: FUNJAB, 2013. p. 396-425.
- GALLO, Sílvio. (2009). **Entre Édipos e o Anti-Édipo: estratégias para uma vida não fascista**. IN: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 363-376.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.177-190.
- GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; GONÇALVES, Tânia. O ensino de filosofia na rede pública: a Proposta curricular do estado de São Paulo. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. **Da filosofia como disciplina: desafio e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. São Paulo: Papyrus, 2014.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. IN: FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- HADOT, Pierre. **Elogio de Sócrates**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- HOMERO. **Iliada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- HOMERO. **Odisseia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015a.
- KANT, Immanuel. **Immanuel Kant: textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LOPES, Jozé Ezequiel Barbosa. **A história de Queimadas contadas em fotos**. Blog do Tatuguaçu. Disponível em: <http://tataguassu.blogspot.com>. Último acesso em 20 de Fevereiro de 2019.
- MACHADO, Roberto. IN: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2017.
- MARROU, Henri-Irénéé. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.
- MOREY, Miguel. La cuestión del método. IN: FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

- MUCHAIL, Salma Tannus. A trajetória de Michel Foucault. In: **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, o mestre do cuidado**. São Paulo: Loyola, 2011.
- OLIVEIRA, Loraine. A figura de Sócrates segundo Pierre Hadot. **Revista Archai** nº 18, sept.-dec. 2016. p. 317-330.
- PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís A. Francisco; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-46.
- PAGNI, Pedro Angelo. Um ensaio sobre a experiência, a infância do pensamento e a ética do cuidado: pensar a diferença e a alteridade na práxis educativa. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.63-80.
- PINHEIRO, Vitor Sales. Introdução. In: PLATÃO. **Banquete**. Belém: UFPA, 2018. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Belém: UFPA, 2018. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLATÃO. **Banquete**. Belém: UFPA, 2018a. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser) e Protágoras (ou sofistas). São Paulo: Edipro, 2014.
- PLATÃO. **Fédon**. Belém: UFPA, 2018b. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLATÃO. **Laques**, Eutífron. Belém: UFPA, 2018c. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLATÃO. **Mênon**. São Paulo: Loyola, 2001.
- PLATÃO. **Primeiro Alcibíades**. Belém: UFPA, 2018d. (Coleção Diálogos de Platão).
- PLUTARCO. **Vidas paralelas**: Alcibíades e Coriolano. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010.
- RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Clara luz, 2005.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.
- TUCÍDIDES. **História da guerra do Peloponeso**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p.179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VERNANT, Pierre. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.
- VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do ensino médio. IN: **Revista Digital de Ensino de Filosofia**. Santa Maria, vol. 1., nº 2, jul.-dez./2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/23828/14027>.
- XENOFONTE. **Apologia de Sócrates**. Disponível em: http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/Mathesis/Mat12/Mathesis12_133.pdf Acesso em Fevereiro de 2020.

XENOFONTE. **Memoráveis**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
Annablume, 2009.

ANEXO I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****ESTUDO: Foucault e o cuidado de si platônico: proposta metodológica para o ensino médio**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, residente _____ e domiciliado _____ na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em ____/____/____, abaixo assinado(a), responsável pelo (a) aluno (a) Adeilton Aragão da Nobrega concordo de livre e espontânea vontade com a participação dele (a) como voluntário(a) do estudo “Ensino de filosofia e cuidado de si em Michael Foucault”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) A presente pesquisa tem como objetivo realizar um “exercício de si” baseado no “cuidado de si”.
- II) A importância de atingir este objetivo para os participantes consiste em colocar-se diante de novas possibilidades de subjetivação, escapando assim aos modelos impostos pela sociedade no jogo de poder. A importância desta pesquisa para o ensino de filosofia consiste em fornecer um registro histórico de como ele ocorre em sala de aula. Esta pesquisa se desenvolverá de acordo com a metodologia de pesquisa-ação. Para tanto, os participantes irão responder a um questionário de sondagem para a escolha de uma temática para as aulas. Em seguida, os voluntários participarão de quatro (4) aulas expositivas-dialogadas de filosofia sobre o conteúdo relacionado a temática escolhida com atividades escritas.
- III) Estarei submetido (a) ao longo desta pesquisa a riscos de âmbito psicológico: constrangimento, desconforto, aborrecimento, cansaço e risco quanto a minha privacidade.
- IV) Serei acompanhado (a) pela pesquisadora durante e após a pesquisa, obtendo apoio sempre que precisar tendo em vista atenuar os riscos explicitados acima.

- V) Posso a liberdade de desistir ou interromper minha colaboração a esta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização;
- VI) Será garantida a manutenção do sigilo e da minha privacidade durante todas as fases da pesquisa;
- VII) Os dados e resultados colhidos nesta pesquisa serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica;
- Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa
- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VIII) Receberei uma via deste TCLE
- IX) Não haverá despesas para os participantes da pesquisa, todos os custos relativos a pesquisa ficarão a cargo da pesquisadora;
- X) Na ocorrência de danos decorrentes desta aos participantes é garantida a indenização aos mesmos.
- IX) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Queimadas/PB, 02 de Agosto de 2019.

() Voluntário / () Responsável

Assinatura: _____

Testemunha 1: _____

Nome / RG.: / Telefone:

Testemunha 2: _____

Nome / RG.: / Telefone:

Responsável pelo Projeto: Robertina Teixeira da Rocha, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO), núcleo Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Telefone para contato e endereço profissional do pesquisador responsável:

Rua São Pedro, nº1250 Bairro Santa Rosa, CEP.: 58417-035 Campina Grande; telefone (82) 98150-0838.

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa Ensino de filosofia e cuidado de si em Michael Foucault. Este estudo tem como objetivo realizar um “exercício de si” baseado no “cuidado de si” mesmo a partir da filosofia de Michel Foucault com alunos do Ensino Médio.

Fui informada pela pesquisadora Robertina Teixeira da Rocha, residente na Rua São Pedro, nº1250 Bairro Santa Rosa, CEP.: 58417-035 Campina Grande; telefone (82) 98150-0838 de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar responder qualquer questionamento sem que haja nenhum tipo de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José,
E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
Campina Grande – PB,
Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Queimadas/PB, 02 de Agosto de 2019.

Pesquisadora Responsável

Assinatura do voluntário/ menor

FOTOS



Estudantes participando da roda de conversa sobre Igualdade de Gênero.



Elaboração e escrita de roteiros para os vídeos.



Construção dos vídeos.

ANEXO III FOTOS

Dia da apresentação dos vídeos



Equipe 1 Apresentando seu vídeo



Equipe 2 Apresentando seu vídeo



Equipe 3 Apresentando seu vídeo