

Anotações sobre ensino de filosofia, terapia e o método socrático

Filipe Cepas

Como citar: CEPAS, Filipe. Anotações sobre ensino de filosofia, terapia e o método socrático.
In : PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (org.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Poiesis, 2010. p.165-176. DOI: <https://doi.org/10.36311/2010.978-85-7983-062-4.p165-176>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

*Anotações sobre Ensino de
Filosofia, Terapia e o Método
Socrático*

Filipe Ceppas¹

Apresentação: ensino de filosofia e terapêutica

A ideia de que a filosofia pode ser terapêutica não é apenas antiga, é também uma das ideias centrais da filosofia antiga, e nunca esteve de todo ausente na história da filosofia. Contemporaneamente, de Kierkegaard e Nietzsche a Heidegger e Wittgenstein, a dimensão terapêutica da filosofia retomou por vezes um lugar de destaque. É inquestionável, ainda, a relevância filosófica das mais diversas tendências psicoterapêuticas surgidas no final do século XIX e ao longo do século XX, em especial a psicanálise, sem esquecer perspectivas filosóficas que com elas se confrontaram, como as de Foucault ou de Deleuze & Guattari, nas quais não deixa de estar presente, ou tematizada, uma certa virtude terapêutica do pensamento. Em todas essas referências podemos encontrar conceitos radicalmente distintos do qualificativo “terapêutico”. Levando isso em conta, vale a pena pensar na importância que a dimensão terapêutica da filosofia poderia ter no âmbito do ensino de filosofia, seja como (1) caracterização da filosofia; (2) aspecto relevante de sua finalidade pedagógica; e/ou (3) auxiliar na análise e determinação de processos de ensino e aprendizagem.

Podemos começar ressaltando alguns aspectos imediatamente reconhecíveis no nome dessa, por assim dizer, “subárea” da filosofia, o *ensino de filosofia*, que talvez possam ser proveitosamente relacionados à questão de sua dimensão terapêutica. Usualmente, fala-se em ensino *da* filosofia ao invés de ensino *de* filosofia, e nessa diferença residem questões nada triviais. Talvez devêssemos falar sempre de *ensino de filosofias*, no plural. Mas o que se revela no uso do artigo definido na expressão “ensino *da* filosofia”? Podemos entender com isso não somente que se pretende ensinar filosofia, mas que o seu ensino é *um atributo*

¹ Professor da UFRJ.

da filosofia, um processo *que pertence à filosofia*; e este é mesmo um problema inicial e central em toda a discussão sobre métodos ou sobre a didática no ensino de filosofia. Para muitos na academia, a filosofia não precisa de didática, pois cada doutrina filosófica estabelece sempre seus próprios critérios de avaliação e transmissão. Aprender uma doutrina filosófica é aprender como um determinado autor vai construindo esses critérios dentro de sua própria doutrina. Aprender filosofia é ler os textos dos filósofos.

Por outro lado, quando falamos do ensino *da* filosofia, podemos querer nos referir àquilo que a filosofia ensina, “filosofia” entendida em sua máxima generalidade, como exercício de pensamento que contém elementos comuns a todas as doutrinas,² e que seriam, de certo modo, importantes para todo e qualquer ser humano; do contrário, por que ensinar filosofia no Ensino Médio? Nessa perspectiva, a filosofia costuma ser identificada com uma prática ou um saber intrinsecamente formador, ou como *a prática formativa por excelência*, seja ela associada a uma grandiloquente concepção de síntese de todos os saberes, mãe de todas as ciências, seja com aquilo que haveria de mais nobre na cultura, de mais importante para a vida, na esteira do princípio socrático de que uma vida sem exame *filosófico* não merece ser vivida. Mas quem quer que esteja próximo do cotidiano da sala de aula, dos desafios gerados pela obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio dos sistemas educacionais nacionais, sabe que nada na filosofia garante que ela seja acessível a qualquer um, de qualquer modo, em qualquer lugar; ou que sua importância supostamente incontestável para a vida seja algo que tenha significado para os estudantes. Pensando melhor, talvez seja precisamente por essa grande abrangência que, pelo contrário, a filosofia seja sempre concebida, de imediato, como um saber de difícil acesso, sua transmissão necessitando, na maioria dos casos, da intervenção ou suporte de elementos alheios à própria filosofia — psicológicos, artísticos, sociais —, de uma ação vinda do exterior, de um movimento que vem de fora, simultaneamente parasitário e fundamental. E talvez esse mito de um “saber de difícil acesso” seja o primeiro obstáculo a desconstruir em sala de aula.

Quando falamos de uma dimensão terapêutica da filosofia, não podemos ignorar o fato de que a palavra “terapia” participa, de imediato, do universo da psicologia e/ou da medicina. Trata-se, aqui também, de *algo que lhe seria, portanto, transmitido do exterior*: assim como nem toda filosofia seria automaticamente formadora, ou facilmente ensinável para todos e qualquer um, nem toda filosofia (nem todo filosofar) deveria ser desde já entendida como terapêutica; a terapia não seria uma característica intrínseca a todo filosofar. Ain-

² Ver, por exemplo, Cossuta (2001).

da que a concebêssemos como especialidade inscrita *potencialmente* em toda e qualquer filosofia, em todo e qualquer filosofar, essa “natureza terapêutica” não seria nunca evidente, precisando ser sempre trazida à tona, mobilizada a partir de uma nova perspectiva, em certa medida subversiva. Ou tanto mais subversiva quanto mais a filosofia *exercida como atividade fundamentalmente terapêutica* seja vista, como costuma ser, com suspeição, pela maioria daqueles que se julgam autorizados a dizer o que é “a” filosofia “desde dentro”, desde seu enquadramento institucional, mais “teorético-contemplativo”, por assim dizer. Essa atribuição *exterior*, seja ela real ou apenas aparente, *transporta*, portanto, para o interior da filosofia, mais do que uma mera imagem de proximidade a um universo institucional, a clínica psicoterapêutica ou médica; ela está marcada desde o início por uma disputa institucional acerca do que é e do que não é próprio à filosofia.

Com essas breves considerações, podemos identificar, portanto, três questões comuns ao ensino de filosofia e à filosofia entendida como terapia:

1. Estamos falando de *práticas* filosóficas, da filosofia ou do filosofar, isto é, falando sobre modos de se *praticar* a filosofia e o filosofar. Se a filosofia é, em suas origens gregas, uma prática, um *modo de vida*, para mencionar uma fórmula tornada célebre por Pierre Hadot (1999), esta sua característica torna-se, inegavelmente, um enorme desafio em um contexto onde o exercício legítimo da filosofia se confunde com a obediência a padrões institucionais: querer responder a esse desafio sem a observância das especificidades históricas e doutrinárias que marcam a produção filosófica na Grécia pode levar a mera mistificação.
2. Seja como for, falar de uma prática *da filosofia*, de uma prática *filosófica*, é falar de algo interno a ela, e não de algo acessório, ou de sua mera apropriação desde uma perspectiva não-filosófica. Isto envolve, portanto, uma tensa relação entre aquilo que seria próprio à filosofia e aquilo que lhe seria exterior; isto é, uma dimensão institucional irreduzível, para não dizer *inquestionável*, nos três sentidos que podemos dar a esse termo: de algo que pertence inquestionavelmente ao universo sobre o qual pensamos (o ensino de filosofia); de algo que tem, em certa medida, permanecido sem questionamento; e de algo que dificilmente se deixa questionar.
3. Por fim, estamos falando de práticas, pedagógicas e terapêuticas, que têm a *transmissão* como característica central, constitutiva,

mesmo que somente como um estereótipo, um mal-entendido a ser sempre desfeito por perspectivas mais construtivistas.

No que se segue, procuro trabalhar alguns desses problemas, mas, uma vez ser impossível tratar aqui de todos eles, irei me concentrar na questão da transmissão.

Sócrates e o ensino de filosofia

No âmbito do ensino de filosofia, a crer numa certa leitura da tese de Kant, segundo a qual não se ensina filosofia, mas somente a filosofar, o mestre não transmitiria nada ao discípulo; ou, antes, aquilo que ele transmite não é tanto um conteúdo, e sim uma atitude perante o conhecimento, uma vez que qualquer “conjunto de conhecimentos”, qualquer filosofema, qualquer discurso identificado com a filosofia apenas será verdadeiramente *filosófico* na medida em que esteja associado a certas “competências”, como questionar ou problematizar, conceitualizar ou criar conceitos, argumentar, analisar etc.³ Sabemos, entretanto, que qualquer consenso em torno da questão termina aqui. Quais competências seriam prioritárias? Quais aquelas mais viáveis num cenário de desolação, que é o de nossas escolas de ensino médio precarizadas? Como, de fato, fornecer o suporte para a suposta aquisição dessas competências? O que são, afinal, essas competências? Obviamente, o discurso sobre um ensino por competências, ou sobre uma aprendizagem baseada no *filosofar*, não é menos problemático do que qualquer consideração sobre o ensino de filosofia que, pelos mais diversos motivos, se veja confrontada com questões relativas ao conteúdo a ser trabalhado, embora ele apareça, mormente nos discursos oficiais, como solução para todos os problemas de um ensino “conteudístico”.

Aqui, o problema de fundo é a oposição, que por vezes tende a tomar corpo no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia, entre a filosofia como uma *prática exploratória*, amadora, acessível a qualquer um que por ela se interesse — como, por exemplo, “abertura para uma postura questionadora” —, e a filosofia como prática acadêmica, “rigorosa”, “responsável”, constituindo-se, prioritariamente, em leitura dos textos dos filósofos e análise da história da filosofia. Trata-se, sem dúvida, de uma falsa oposição, porque é sempre possível e desejável se debruçar sobre a história da filosofia de modo *filosófico*, “aberto”,

³ Para uma crítica a essa simplificação da tese kantiana, ver Derrida (1986). Em 2001, escrevi um comentário sobre esse texto de Derrida, a partir de uma releitura dos textos em que Kant pensa a questão do ensino e da aprendizagem filosófica. Ver Ceppas (2002).

“questionador”, e não meramente “filológico”; assim como é possível e desejável sempre buscar, na história da filosofia, o apoio para qualquer discussão filosófica livre da coerção de quaisquer critérios exteriores a quem quer que se proponha, de modo franco, filosofar. Assim, lembrando novamente Pierre Hadot, vale manter em mente a natureza *histórica* da constatação de que a filosofia se confundia, em sua origem, com um modo de vida ou prática terapêutica, sendo que a releitura de sua origem não deve ser confundida, sem mais, com a identificação de uma essência do que seja “a filosofia”. Dito isto, é preciso dizer também que apenas uma concepção positivista da história, ou algo equivalente, legitimaria um olhar meramente museológico para o passado. Para resumir muito provisoriamente o problema: a compreensão da filosofia como terapia (e conceitos correlatos de cuidado da alma ou cuidado de si) explícita, de imediato, uma tensão constitutiva da filosofia com seus processos históricos de institucionalização.

Indicados os contornos do problema, devemos nos perguntar, novamente, sobre o sentido de se associar o ensino de filosofia (hoje, envolvendo uma miríade de práticas institucionais em contextos os mais diversos) à questão da filosofia como prática terapêutica. Talvez devêssemos dizer, antes de mais nada, que seria até mesmo impossível não fazer tal associação, dado que uma referência central para qualquer consideração mais ampla sobre o ensino de filosofia, o método socrático, é também um ponto de inflexão importante para a consideração da filosofia como terapia. Dentre uma extensa bibliografia a esse respeito, podemos destacar os livros de Jaeger (2003), Hadot (1999), Reale (2002), Wolff (2000) e Foucault (2006).⁴ Foucault e Reale, em especial, mobilizam de modo consistente uma longa série de referências para mostrar como o “cuidado da alma” e o “cuidado da si” configuram um pressuposto fundamental do “conhece-te a ti mesmo” socrático, isto é, de toda a filosofia de Sócrates. E Jaeger, que defendeu também a centralidade da dimensão terapêutica do “domínio de si” nos ensinamentos socráticos, é taxativo ao afirmar que “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente” (2003, p. 512). Sócrates teria estabelecido a prioridade da investigação sobre a moral como eixo da investigação filosófica, e como sentido mesmo de toda a *paideia* grega:

⁴ Em ordem cronológica de aparecimento dos originais: *Paidéia*, de Jaeger, 1936; o curso de Foucault, *L'herméneutique du sujet*, foi ministrado nos anos 1981-82, mas publicado somente em 2001; *Qu'est-ce que la philosophie antique?*, de Hadot, 1995; *Corpo, anima e salute: il concetto di uomo da Omero a Platone* de Reale, 1999; e *L'être, l'homme, le disciple*, de Wolff, 2000.

As “coisas humanas”, para as quais se orientava a sua [de Sócrates] atenção, culminavam sempre, para os Gregos, no bem do conjunto social, de que dependia a vida do indivíduo [...]. Um Sócrates cuja educação não fosse “política” não teria encontrado discípulos na Atenas do seu tempo. A grande novidade que Sócrates trazia era buscar na personalidade, no caráter moral, a medula da existência humana, em geral, e a da vida coletiva, em particular. (JAEGER, 2003, p.540).

Seria patético não reconhecer (mesmo que de uma perspectiva desconstrutora ou agonística, da qual Nietzsche é o maior exemplo) a centralidade de Sócrates na “destinação do Ocidente”. E talvez por isso mesmo Sócrates seja frequentemente retomado como referência no âmbito do ensino de filosofia, quando e onde quer que se deposite uma esperança de que o discurso filosófico sirva como “remédio” para os males da civilização. De fato, segundo Jaeger, a ênfase que Sócrates conferia à moral respondia a um contexto de “irresistível decadência”:

Estava-se numa época de irresistível decadência para Atenas, e Sócrates, que vivera na juventude o apogeu que se seguira às guerras contra os Persas, volta os olhos para trás, para os anos da grandeza já esfumada. (JAEGER, 2003, p.545).

E é precisamente nesse registro que, de modo geral, Sócrates serve como inspiração ou modelo de “método” de ensino de filosofia: a filosofia na educação básica entendida como remédio indispensável para os males de nossa sociedade. Como na Grécia de Sócrates, vivemos numa época de “irresistível decadência”. A ausência de reflexão e/ou de formação moral seria sua principal doença, e a universalização do ensino de filosofia na educação básica não seria, obviamente, um remédio 100% garantido, nem o único remédio indicado, mas parte essencial de um tratamento mais amplo, de longo prazo, em que desde cedo se tentaria neutralizar a ação do vírus da apatia intelectual e do descompromisso com os destinos da pólis, responsáveis diretos e indiretos pelo alto grau de violência e de anomia de nossas sociedades.

Do que se afirmou no parágrafo anterior, desdobra-se um universo de problemas que poderiam ser bem qualificados de “abismais”... Talvez o principal deles diga respeito às infinitas mediações que constituem um movimento usualmente tido como de simples causalidade: quanto mais e melhor a educação,

melhor a sociedade e a vida de seus indivíduos.⁵ Não sendo este o espaço para tratar do problema, acredito que uma análise daquilo que constitui o “método socrático”, assim como uma breve aproximação às questões pertinentes a uma concepção terapêutica do exercício da filosofia nos obrigam a desestabilizar a ingenuidade com que se conectam, precipitadamente, Sócrates, ensino de filosofia e formação política, vale dizer: a formação dos indivíduos entendida como formação para atuação livre e responsável na pólis (não o faço, evidentemente, por discordar da pertinência e mesmo da urgência desses problemas, mas, ao contrário, para, se possível, ajudar a limpar o terreno para que uma reconsideração da dimensão terapêutica da filosofia não se transforme em parte do problema, isto é, em mais um elemento de engano e mistificação).

A transmissão no ensino segundo Sócrates

Talvez seja razoável concordar, apesar de todo o discurso destruidor de Nietzsche acerca das origens socrático-cristãs do niilismo contemporâneo, que qualquer aproximação às questões socráticas em sala de aula constitui elemento fundamental da cultura geral da qual participa o discurso filosófico em nossas sociedades, mesmo que periféricas, pressuposta como horizonte concreto de uma consensualmente prometida democratização dos saberes “eruditos” em nome da superação daquele mesmo niilismo. O bom senso do que é afirmado na frase não elimina a natureza radicalmente problemática da questão que a põe em movimento. Podemos assumir, também provisoriamente, que uma apropriação pedagógica de Sócrates deve ser confrontada, de imediato, com seus próprios demônios! Longe de ser especialista em filosofia antiga, e dominando rudimentos insuficientes da língua grega, quando muito, o que um professor de filosofia pode realmente fazer com Sócrates, a menos que um demônio lhe inspire uma boa apropriação de suas ideias?⁶ Antes de mostrar que, por todos os ângulos que se olhe, Sócrates é inegavelmente a defesa encarnada da autonomia do pensamento, da desobediência a qualquer critério que lhe seja exterior, da tradição, da política e, hoje seríamos obrigados a dizer, *também da academia*;

⁵ E vale indicar, também, a própria armadilha que se esconde sob o conceito de “crise” e de “crise do pensamento”, em especial, que toca numa certa esperança “curativa” da filosofia: “[...] si la crise de la raison est toujours constitutive, jamais accidentelle, toujours endogène, jamais exogène, si elle est donc ‘naturelle et inévitable’, comme la dialectique chez Kant, il ne convient pas de s’en prémunir – comme on évite une maladie – mais d’en faire bon usage – comme de toute illusion nécessaire” (WOLFF, 2000, p. 331).

⁶ “Sócrates falava o que sentia, dizendo-se inspirado por um demônio. E, de acordo com as revelações desse demônio aconselhava aos amigos o fazer certas coisas, o abster-se de outras.” (XENOFONTE, *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*, 1999, p.79-80).

antes de defender, portanto, um *anything goes* (seja, ainda, por nos situarmos no contexto de reflexão acerca de perspectivas “introdutórias” do ensino de filosofia, no qual supostamente não seriam exigidos critérios “mais acadêmicos” de produção filosófica), nos sirvamos livremente da “literatura secundária” (comentadores, especialistas), suficientemente rica para se evitar maiores atropelos ao espírito de Sócrates, lembrando a dificuldade redobrada que é a inexistência de sua própria letra.

Como a qualquer perspectiva pedagógica, podemos perguntar à socrática: o que ensinar e como? Seguindo a bela análise de Francis Wolff, em “Ser discípulo de Sócrates”, seria inexato dizer que, para este, “o que” e o “como” se confundem, uma vez que Sócrates não pretende ensinar propriamente seu método: ele o põe em movimento. Sócrates também não ensina o que é o Bem; ele afirma mesmo que não ensina nada, uma vez que sabe apenas que nada sabe; e, se ele ensina de fato alguma coisa, portanto, é que cada um deve, paradoxalmente, buscar seu próprio caminho de aprendizagem, na medida em que seu método tem como efeito e finalidade instaurar num interlocutor sua própria procura do Bem, sem ensiná-lo, verdadeiramente, a *como* fazer isso (WOLFF, 2000, p.228; JAEGER, 2003, p.556-558). Daí que se possa reunir como “discípulos de Sócrates” filósofos tão diferentes como Aristipo (um hedonista *sui generis*, da escola cirenaica), Antístenes (cínico), Euclides de Megara (defensor de uma espécie de socratismo parmenídeo, que identifica o Bem ao Uno) e Platão. Wolff procura explorar essa possibilidade a partir de três níveis distintos, mas articulados: através da relação dos discípulos ao mestre; através do modo como Sócrates se dirige aos seus discípulos; e através de aspectos de uma possível doutrina de Sócrates sobre o Bem. Revisitemos, portanto, o resumo que faz o próprio Wolff da doutrina e do método socrático, no intuito de responder à seguinte pergunta: qual o tipo de transmissão que a perspectiva socrática nos permite vislumbrar, caso a adotemos como fonte de inspiração para o ensino de filosofia em níveis iniciais?

Além ou aquém de tudo o que se possa encontrar de doutrina ética do “Sócrates histórico” nos textos que nos legaram a tradição, Wolff identifica alguns pontos pouco discutíveis como sendo partes de um possível pensamento socrático:

[...] marcado por uma tese (a unidade do Bem) e dois preceitos (definir o fim e agir em perfeita coerência com esse fim, posto como princípio), que se encontram tais e quais nos quatro discípulos: cada um deles constitui assim, à sua maneira, uma doutrina ética, ausente no próprio Sócrates, mas que a fidelidade

à sua palavra exigia que o discípulo elaborasse. (WOLFF, 2000, p.251).

Isso só é possível porque a intervenção pedagógica de Sócrates está longe de poder ser entendida tal como nos acostumamos a entender a ideia mesma de uma intervenção pedagógica. Como mostrou Wolff, Sócrates jamais era chamado de “mestre”, nem seus discípulos eram conhecidos como “alunos”. Sócrates e seus discípulos eram “amigos”, “camaradas”, “pessoas que passavam o tempo juntos”. Como na passagem de Xenofonte: “[Sócrates] jamais pretendeu ser um mestre disto [isto é, ensinar a se tornar um homem de bem], mas, em se mostrando tal como ele era, fazia com que aqueles que passavam o tempo junto a ele desejassem tornar-se eles mesmos [homens de bem]” (apud WOLFF, 2000, p.218).⁷ Seguindo Vlastos (1991), Wolff descreve o “método” com que Sócrates se dirigia aos seus interlocutores, o chamado método “elenchos”, através de quatro pontos:

1. Quando se trata da conversação, Sócrates *sempre* se dirige a um interlocutor por vez;
2. Sócrates não busca jamais uma verdade categórica acerca de um assunto, mas o acordo do interlocutor, visando à consistência com aquilo que o interlocutor já admitia como sendo verdadeiro;
3. Ele não procura refutar as crenças espontâneas de seu interlocutor para opô-las uma verdade mais fundamental nem muito menos pelo simples prazer de mostrar que seu interlocutor não sabe nada do que dizia saber, mas para avaliar sua coerência, buscando aquelas que seriam compatíveis com suas crenças mais fundamentais;
4. Sócrates exige, ainda, a *parrhesia*, isto é, que o interlocutor se disponha a dizer o que ele verdadeiramente pensa, de modo espontâneo, sem se preocupar com as crenças que lhe foram inculcadas pelos pais, professores etc.

Os elementos e questões acima destacados parecem suficientes para impedir que façamos uma apropriação ingênua da “filosofia de Sócrates”, ou de sua “figura”, enquanto modelo de uma didática filosófica centrada na prática do questionamento. Seja pela impossibilidade de se adotar simplesmente o *método elenchos*, numa sala de aula em nossas escolas, seja porque tampouco parece trivial entendê-lo como possível elemento central na forma como pensamos e

⁷ Nas palavras de Xenofonte (1999, p.85): “Jamais se auto-proclamou [...] mestre da sabedoria, posto que com seu procedimento fizesse esperar aos que o frequentaram ou dele se aproximarem imitando-o”

fazemos filosofia,⁸ essa breve aproximação à pergunta pela filosofia socrática nos força a reconhecer que a pretensão de desenvolver, hoje, uma intervenção pedagógico-filosófica “em nome de Sócrates” é, no mínimo, um grande desafio, e não uma justificativa inquestionável da tantas vezes pressuposta potência formadora e crítica da filosofia. Por outro lado, essa aproximação nos ajuda a reconhecer também, e de imediato, a natureza terapêutica da filosofia socrática, que não pretende impor qualquer verdade exterior ao seu interlocutor, mas espera poder fazê-lo entrar numa nova relação com aquilo que ele acredita já conhecer. Nesse sentido, talvez nada seja mais esclarecedor do que o tema do cuidado de si (*epiméleia heautoû*), analisado por Foucault em seus últimos trabalhos.

À guisa de conclusão: Sócrates, terapia e o cuidado de si

Em seu curso do início dos anos 1980, no Collège de France, Foucault trabalhou intensivamente o conceito de “cuidado de si”, a partir da relação entre Sócrates e Alcibíades. Foucault (2006) procurou mostrar como a famosa prescrição délfica, “conhece-te a ti mesmo”, adotada por Sócrates como princípio de sua filosofia, tinha como pressuposto uma prescrição mais fundamental, anterior, do “cuidar de si mesmo”, uma “prática de espiritualidade” que não visava simplesmente a alcançar as condições de aquisição da verdade, mas que tinha como finalidade *trabalhar o sujeito que busca as condições de acesso à verdade*. Toda a análise que Foucault promove em torno dessa distinção entre o “conhece-te a ti mesmo” (*gnôthi seautón*) e o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) parece extremamente rica para se reavaliar e revalorizar a perspectiva socrática no âmbito do ensino de filosofia.

Tal como exposto acima, e apesar de todas as nossas advertências, o método elenchos poderia ser entendido como um conjunto de quatro regras (nem todas necessárias, nem todas suficientes), capazes de nos ajudar no processo de uma “revisão crítica” dos saberes e valores do aluno. Ele poderia ser entendido como uma mera tentativa de precisão da prescrição délfica!⁹ Mas essa prescrição, dissociada da questão do cuidado de si, costuma ser entendida muito mais no sentido moderno de uma busca de acesso à verdade e fundamentação das

⁸ E estamos deixando de lado, aqui, a predominância do texto platônico como horizonte de compreensão da filosofia de Sócrates e o quanto, em muitos aspectos (*eros*, a anamnese etc.) esta é indissociável daquele.

⁹ Mas seria preciso lembrar, ainda, que toda e qualquer apropriação do “conhece-te a ti mesmo” a partir de uma interpretação da filosofia socrática deveria, ao menos, levar em consideração o sentido religioso original do preceito, da “insignificância” da vida humana frente à potência divina.

crenças do que, no sentido antigo, o qual, indissociável do cuidado de si, teria a ver essencialmente com uma transformação do sujeito e com as condições para governar os outros. Como nos adverte Foucault,

[...] o momento cartesiano requalificou filosoficamente o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo). Com efeito, e nisto as coisas são muito simples, o procedimento cartesiano, que muito explicitamente se lê nas *Meditações*, instaurou a evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico — a evidência tal como aparece, isto é, tal como se dá, tal como efetivamente se dá à consciência, sem qualquer dúvida possível [...] (2006, p.18).

A questão que penso ser valiosa de apresentar, com base nessas ideias, é se o uso pedagógico-filosófico que muitos professores fazem do “conhece-te a ti mesmo” não seria muito mais cartesiano do que socrático, à medida que, em sala de aula, o ensino da filosofia esteja mais a serviço da “revisão das crenças do senso comum” do que de um verdadeiro enfrentamento da questão das transformações do sujeito, que poderia, eventualmente, se interessar pelas *condições de acesso à verdade*.

Digamos esquematicamente: durante todo este período que chamamos de Antiguidade e segundo modalidades que foram bem diferentes, a questão filosófica do “como ter acesso à verdade” e a prática de espiritualidade (as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade) são duas questões, dois temas que jamais estiveram separados. (FOUCAULT, 2006, p.21).

Se a prática da espiritualidade (a dimensão “terapêutica” da filosofia) pode ausentar-se recorrentemente da filosofia, ela é aparentemente um problema central para o seu ensino, uma vez que este não se realiza sem que, de algum modo, o “mestre” lide, junto aos seus “discípulos”, com as “transformações necessárias no ser mesmo do sujeito capaz de acesso à verdade”.

Referências

CEPPAS, F. Antinomias no ensino de filosofia. In: KOHAN, W. (Org.). *Ensino de Filosofia*. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSSUTA, F. *Elementos para a leitura de textos filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DERRIDA, J. Lettre Préface. In: _____. et al. *La grève des philosophes, école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.

FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HADOT, P. *O que é a filosofia antiga?* São Paulo: Loyola, 1999.

JAEGER, W. *Paidéia*. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REALE, G. *Corpo, Alma e Saúde*. O conceito de homem de Homero a Platão. São Paulo: Paulus, 2002.

VLASTOS, V. *Socrates, Ironist and Moral Philosopher*. Cambridge University Press, 1991

WOLFF, F. *L'être, l'homme, le disciple*. Figures philosophiques empruntées aux Anciens. Paris: Quadrige/PUF, 2000.

XENOFONTE. *Ditos e feitos memoráveis de Sócrates*. Col. Os Pensadores (Sócrates). São Paulo: Nova Cultural, 1999.