

O CUIDADO DE SI NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Kelmes Holanda de Souza¹

Resumo

O presente artigo problematiza o conceito de *cuidado de si*, na perspectiva do filósofo Michel Foucault, no âmbito do ensino de filosofia. O conceito vislumbra uma ação reflexiva sobre as formas de constituir-se como sujeito autônomo, a partir do qual se faz necessária uma ruptura com a forma fragmentada de ensinar e, por conseguinte, a adoção de novas posturas do aluno na construção do seu itinerário existencial. Abrindo a “caixa de ferramenta” foucaultiana, indica-se o uso prático do conceito de poder e problematização nessa ação de refletir o cuidado de si no espaço destinado à filosofia.

Palavras-chave: Cuidado de si; ensino de filosofia; poder; problematização; Foucault.

Abstract

This article discusses the concept of self-care, from the perspective of the philosopher Michel Foucault, in the scope of philosophy teaching. The concept envisions a reflexive action on the ways of constituting itself as an autonomous subject, from which it is necessary to break with the fragmented form of use and, consequently, the adoption of new student postures in the construction of their existential itinerary. Opening Foucault's “toolbox”, the practical use of the concept of power and problematization is indicated in this action of reflecting self-care in the space destined to philosophy.

Keywords: Self-care; philosophy teaching; power; problematization; Foucault.

¹ Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional - PROF-FILO, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Professor da Rede Estadual de Educação (SEDUC/AM). E-mail: kelmesholanda@gmail.com

Introdução

O cuidado de si ganha espaço nas pesquisas de Michel Foucault a partir da década de 1980. O curso ministrado no *Collège de France*, entre 1981 a 1982, intitulado *A hermenêutica do sujeito*, é dedicado quase que inteiramente a análise e interpretação da *epiméleia heautou*, termo grego que expressa o significado de cuidado de si. Para o filósofo francês, o cuidado de si é o solo que fecunda, é o pressuposto utilizado por Sócrates para fundamentar o “imperativo conhece-te a ti mesmo” (FOUCAULT, 2014, p. 9).

É notório que o cuidado de si foi deixado de lado nas abordagens feitas pelos livros didáticos de filosofia, onde se sobressai, exclusivamente, o “imperativo conhece-te a ti mesmo”. A ideia de resgatar o debate sobre o cuidado de si ou práticas de si, nas aulas de filosofia é possibilitar a reflexão para novas formas de subjetivação; é abrir a discussão sobre a subjetividade a partir do cuidado de si. Para Castro (2009, p. 93), “a história do ‘cuidado’ e das ‘técnicas’ de si seria, então, uma maneira de fazer a história da subjetividade”.

Quando pensamos em levantar a importância do debate sobre o cuidado de si, encontramos dois elementos que não podem ser dissociados dessa prática: *a liberdade* e *a filosofia*. Ora, o filósofo francês não vê a liberdade como um estado em que o sujeito, após estar preso, se liberta, nem como relacionada à ideia de livre arbítrio, onde eu escolho X ao invés de Y.

Em *O uso dos prazeres*, a liberdade está relacionada ao autocontrole e à ação sobre o outro. Nessa prática do cuidado de si, a liberdade possibilita transformações e experimentações. Em sua forma plena e positiva, podemos dizer que a liberdade é poder “que se exerce sobre si, no poder que se exerce sobre o outro” (FOUCAULT, 1985, p.75). Assim, a possibilidade do sujeito autoconstituir-se reside na ação de cuidar de si e do outro. Liberdade, em Foucault, é, portanto, a ação sobre si que provoca transformações objetivas no ser mesmo do sujeito. A propósito, May (2018, p. 109) sustenta que “a liberdade é uma questão de experimentação. Abrir um ‘espaço de liberdade concreta’ não é descobrir quem podemos ser e então ir até aí; é tentar diferentes possibilidades para as nossas vidas, diferentes ‘transformações possíveis’”.

Os exercícios ou técnicas de si investigados em *O uso dos prazeres* e em *O cuidado de si* reforçam esta necessidade de ser livre para se constituir e cuidar do outro. Esse exercício da liberdade reflete a possibilidade de tornar a vida uma obra de arte, uma estética da existência. Mas, para isso, existe o próprio trabalho do pensamento, isto é, da filosofia, relacionado com outras formas de saber.

O segundo ponto que consideramos importante nessa prática do cuidado de si é a filosofia ou o papel que o saber filosófico irá desempenhar. No Capítulo II de *O cuidado de si*

(2018b, p. 43), encontramos a filosofia como esse agir do pensamento sobre si mesmo e o outro. A filosofia será o pensamento transformado em ação. Na Carta a Meneceu, de Epicuro, analisada por Foucault, encontramos a filosofia como sendo esse “exercício permanente dos cuidados consigo” (Ibid., p. 51).

Vimos surgir, não um conceito ou uma definição nova do saber filosófico, mas uma forma de utilizá-lo. Isso significa que o cuidado de si se dá problematizando a si mesmo e sua relação com o presente. Foucault (2018b, p. 68) entende que esse trabalho do pensamento será uma filtragem permanente das representações que devem ser examinadas, controladas e triadas.

Assim, a filosofia, enquanto exercício do pensamento explora o que deve ser mudado. Entra nesses “jogos de verdade” não para autenticá-los ou codificá-los, mas para abrir caminhos para novas formas de cuidado de si, novas formas de subjetividades ou para novas “técnicas de si” (FOUCAULT, 1995, p. 187) significando um agir ou o aparecimento de um sujeito que se constitui por si mesmo como sujeito ético. Quando falamos de um sujeito ético, a partir dessa prática do cuidado de si, estamos postulando uma ação na qual o sujeito pense a si mesmo; um agir partindo da própria reflexão sobre os padrões e normativas impostas como regras de conduta a serem seguidas por toda sociedade e de como essa ação livre se transforma em ação autêntica. Essa percepção de um sujeito ético a partir do cuidado de si se justifica nas palavras de Foucault: “O indivíduo se constitui como sujeito ético, por meio de uma atitude e de uma procura que individualizam sua ação, que modulam e que até podem dar um brilho singular pela estrutura racional e refletida que lhe confere” (Ibid., p.59). Isso significa dizer que existe uma ação refletida do sujeito nos acontecimentos que o envolve e o qual faz parte.

Essa caracterização do sujeito ético evidencia a ação da filosofia como resistência transgressora. Quando pensamos nesses dois elementos: liberdade e filosofia como fundamentais – e não únicos – nessa forma de constituição do sujeito, é porque essa *epiméleia heautou* problematizada em *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si* se configura pela ação livre do sujeito consigo mesmo e com o outro, tendo como instrumento essa ação do pensamento de controlar o que deve ser controlado, transformar o que deve ser transformado e transgredir o que deve ser transgredido com a finalidade de buscar outras formas ou modelos existenciais.

O papel do professor na arte do cuidado

Chegamos ao eixo de reflexão principal sobre o cuidado de si, ou a reflexão sobre o cuidado de si no ensino de filosofia na perspectiva de uma educação para a autonomia: *a relação do cuidado de si com o outro*. O outro torna-se o eixo articulador de uma prática do cuidado de si para a constituição de uma subjetividade. Sobre essa importância do outro na relação com o

cuidado de si, Foucault afirma que “há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir. Creio que aí se encontra um tema muito importante em toda a história da prática de si e, de modo mais geral, da subjetividade no mundo ocidental” (2010, p. 117).

Nosso olhar se volta para o papel do professor enquanto esse outro que tem o poder de intervir nas individualidades presentes no espaço escolar e, por conseguinte, na sala de aula. O papel do professor agora é o de mediador entre o que se é e o que se pretende ser. Nesse jogo existencial entre o que se é, indivíduo (diferenciado por suas competências e habilidades tecnicamente mensuráveis), e o que se pretende constituir, o sujeito (subjetividade referenciada por relações sociais contingentes e modificáveis), a filosofia tem um papel importante nessa autorreflexão e, por conseguinte, uma ação de mudança. Isto porque seu campo de trabalho são os conceitos e as rupturas intercedidos pelo pensar.

Quando se torna mediador, o professor de Filosofia possibilita diferentes visões do objeto problematizado: rupturas conceituais face à verdade instituída. Vemos nessa ação um primeiro passo em direção à autonomia do pensamento e à constituição de um sujeito que cuida de si pela ação do pensamento a partir da sala de aula (espaço escolar).

Situando o professor como esse outro que media a relação do cuidado de si, provocamos/problematizamos, a propósito da ação pedagógica da filosofia no ensino médio, dois momentos: o da postura do educador-filósofo e o do próprio ensino de filosofia. Sobre a *postura*, exige-se certa disposição e/ou coragem para mediar essas rupturas conceituais ou discursos de verdades trazidas pelo educando à sala de aula, fruto de sua vivência e experiências externas. Mediação essa que só acontecerá através do diálogo. Sobre essa função do diálogo enquanto instrumento dessa ação mediadora ou conciliadora entre as rupturas conceituais ou de pensamento que exige coragem do professor-filósofo, Paulo Freire afirma que:

[...] a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 2011, p. 26).

Essa “comunicação e intercomunicação” requerem do professor-filósofo um ocupar-se consigo mesmo para entender que carga/bagagem ou dispositivos serão necessários para que sua postura não interfira como elemento negativo na constituição do sujeito. Aqui, mais do que mediador, ele passa a cuidar de si. A entender que a autonomia passa por uma “tecnologia de si”.

O cuidado de si requer do professor-filósofo a necessidade de incorporar alguns elementos indispensáveis a essa relação mediadora cujos tipos Foucault (2010, p. 115) descreve como: *o exemplo, a competência e o diálogo*. Apesar de Foucault dividi-las em três, percebemos que, no contexto em que inserimos nossa análise, envolvendo a escola, a sala de aula e o professor, elas são indissociáveis, se correlacionam ou se complementam.

Ao requerermos essa fórmula foucaultiana de relação com o outro, como indispensável nessa ação mediadora, estamos indicando que, mesmo sendo um mediador, o professor deve ser referência de atuação. Ou seja, seu discurso não deve estar dissociado de sua prática, de sua vida. Isto é, o mediador ou o outro, deve *ser exemplo para o outro*. Sobre essa postura do educador-filósofo, Paulo Freire, sobre o professor ser exemplo para o aluno nos adverte que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas, ao mesmo tempo, perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (2011, p. 24).

As questões que ficam nessa ideia de medição-exemplo são: que postura o professor-filósofo deve ter para não padronizar as ações e a criatividade do educando? Ou como o professor-filósofo pode dissociar pensamento/discurso público e pensamento/discurso privado em suas aulas, considerando que a filosofia, no âmbito da escola, é institucionalizada?

Essa prática do cuidado de si conduz o educador a uma reflexão sobre seu estar no mundo. É essa percepção de estar no mundo que abrirá espaços para uma problematização de seu “status de sujeito”. Em outras palavras, é mediante essa relação entre discurso e prática do mundo percebido, pensado e problematizado que o professor-filósofo abrirá caminho para a reflexão filosófica e sala de aula.

A *relação de competência*² está relacionada, como descreve Foucault, à “simples transmissão de conhecimento, princípios, aptidões, habilidades etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 115 - 116). A partir dessa descrição da relação de competência, dois conceitos podem ser extraídos ou percebidos que serão fundamentais em nosso estudo: a noção de conhecimento e a de saber. Sobre esses conceitos, adotamos a interpretação de Revel que, ao estudar o pensamento e os conceitos foucaultianos, estabeleceu a seguinte diferença:

O conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classes de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à aplicação de um processo complexo de racionalização,

² O conceito de competência apresentado por Michel Foucault em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, apresentado no Collège de France entre os anos de 1981-1982, diz respeito “as técnicas, as habilidades, os princípios, os conhecimentos, aptidões etc” indispensáveis na relação ensino-aprendizagem, necessários ao processo de construção de saberes. A relação de competência se faz necessário na relação professor-aluno que visa substituir a “pedagogia bancária”, ainda tão presente em nossas escolas, por uma pedagogia da autonomia.

de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende. (...) o saber designa, pelo contrário, o processo pelo qual o sujeito de conhecimento, ao invés de ser fixo, passa por uma modificação durante o trabalho que ele efetua com o objetivo de conhecer (REVEL, 2011, p. 134).

Estabelecida esta diferença, é possível percebermos que a relação de competência não pode e não deve ser unilateral, ou seja, que é ilusória a crença de que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor. Do contrário, todo esforço de apresentar elementos para uma formação autônoma será em vão. Sobre essa posição do professor enquanto detentor do conhecimento, Paulo Freire (1983, p.17) ensina que “não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”.

O conceito de saber freiriano e o conceito de saber elaborado por Foucault estão em consonância. Ambos assinalam o potencial filosófico dessa relação entre conhecer e saber. Enquanto mediador, o professor-filósofo tende não só a transmitir, mas a possibilitar ou criar espaços de construção de saberes onde habilidades e competências serão construídas, aperfeiçoadas ou desenvolvidas sem as peias da instrumentalização preconizada pelas normativas burocráticas.

Por fim, *a relação do diálogo*. Na perspectiva freiriana, não existe mediação sem o diálogo entre os indivíduos/sujeitos. É nessa ação democrática do diálogo conduzido pelo professor-filósofo, que a problematização do sujeito, da verdade, das instituições, dos modelos de pensamentos, dos modos de subjetivação, das ciências, das áreas de saberes, busca sua riqueza e conquista sua autenticidade. Como na genealogia foucaultiana, o confronto dos diferentes discursos produzirá resistência e originalidade no debate filosófico construído na sala de aula, o eixo mediador das relações de poder existentes na sala de aula almejado pelo docente não poderá ser outro além desse diálogo.

O segundo ponto problematizado (r) é o próprio *ensino de filosofia*. Além de sua diversidade, a filosofia oferece constantemente novos modos de pensar ou “formas de pensamentos” que proporcionam ao educando “novos modos de subjetivação”. Para Foucault (2010, p. 122): “A filosofia é o conjunto de princípios e de práticas que se pode ter à própria disposição ou colocar à disposição dos outros, para tomar cuidados, como convém, de si mesmo ou dos outros”.

Assim, mais do que um instrumento que problematiza o sujeito e o mundo que o cerca ou que o constitui, a filosofia pode ser a referência de um saber prático que, mediante o exercício do pensamento, pode construir novas formas de pensar. Nessa definição de filosofia ou no papel

que ela pode desempenhar no espaço escolar, acentua-se a preocupação com o outro, visto que ela está “à disposição”.

A ideia de autonomia que queremos extrair do pensamento foucaultiano passa pela relação que o sujeito tem com a verdade. O cuidado de si é, portanto, a primeira ação que o professor-filósofo possivelmente pode provocar em seu aluno; é o primeiro passo que a filosofia busca desenvolver no aluno a partir da ação do pensamento sobre a verdade que ele tem de si e do mundo. É uma ação de despertar.

Para Foucault (2010, p. 9), o cuidado de si é “o momento do primeiro despertar. Situa-se exatamente no momento em que os olhos se abrem, em que se sai do sono e se alcança a luz primeira”. Nesse conceito, encontramos aquela missão primeira da filosofia: o despertar, a curiosidade³.

Aquela saída da caverna platônica⁴ e seu retorno para contar ao outro que existem outras formas de ver a realidade (verdade) e constituir-se sobre ela. Por conseguinte, vemos o surgimento de uma responsabilidade do sujeito nesse movimento do retorno. Responsabilidade de cuidar do outro frente às novas verdades descobertas e uma responsabilidade consigo mesmo, de governar-se. Uma educação para a autonomia a partir da problematização do cuidado de si em Michel Foucault passa por essa ideia de governo ou governamentalidade. Ao usar a metáfora do navio (FOUCAULT, 2017, p. 415) e da pilotagem, mais do que governar, o sujeito tem a responsabilidade, como já falamos, de cuidar de si e do outro para portos seguros. Ao propormos para o professor-filósofo o deslocamento do conceito de governamentalidade para a sala de aula, estamos evocando essa responsabilidade do saber cuidar de si e do outro. Estamos criando espaço para o ensino de filosofia problematizar, no espaço escolar, uma ética do cuidado. Autonomia exige o compromisso com a transformação.

No entanto, a postulação de autonomia pelo aluno a partir da problematização do conceito de cuidado de si requer mudanças na prática docente, nos procedimentos metodológicos e na forma de trabalhar o currículo. Metodologias e currículo são instrumentos de subjetivação encontrados no interior da instituição escolar que modelam e formam os sujeitos do presente.

Apresentar novas possibilidades ou recursos instrumentais é de alguma forma, uma tentativa de triunfar sobre os jogos de verdade entabulados pela escola, a disciplina e o

³ Aristóteles em sua obra *Metafísica*, fala do espanto admirativo como despertar para a filosofia.

⁴ No Livro VII de *A República*, Platão descreve a Alegoria da Caverna, mostrando a importância de vermos outras formas de pensamento, novos modos de subjetivação, diferentes maneiras de ver e refletir os acontecimentos. Um dos objetivos da filosofia é justamente esse: levar o sujeito a provocar em si mesmo e no outro a reflexa crítica e construtiva de novas formas de pensamento.

biopoder. Nessa direção, o pensamento de Foucault pode ser trabalhado pelo professor-filósofo no espaço escolar, a partir de conceitos que já se fazem presente, mesmo que implicitamente, no eixo filosofia-educação.

O conceito de poder como ferramenta

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014, p. 189) clama aos seus ouvintes e leitores uma nova postura, um novo entendimento ou nova forma de interpretar o poder quando diz: “Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” Nesta dimensão positivo do conceito de poder encontramos elementos que compõem a dinâmica do ensino e da educação. Não podemos pensar ensino e educação sem esse processo de transformação do sujeito e de sua realidade. Seja a realidade em que está inserido, ou seja, a realidade interna e externa da escola, em ambos os casos o sujeito se encontra nessa relação de poder e dela faz parte ativamente. Na escola, dispomos de um espaço privilegiado para explorar o potencial produtivo dessa relação.

Focalizamos, assim, as ações e experiências produzidas no espaço escolar: conhecimento/saber; subjetividades/sujeitos. Os sujeitos não estão prontos, feitos, mas são constituídos a partir das relações de poder no interior da escola. Nesse sentido, as relações de poder envolvem, prioritariamente, o par professor-aluno, na qual duas posturas devem ser observadas: *o professor transmissor de conhecimento e o professor construtor de saberes*.

No primeiro caso, o professor transmissor, enxergamos a prevalência da concepção do poder como direito do soberano, onde o governante domina o governado. Esse tipo de relação de poder elimina qualquer possibilidade de construção de originalidade no processo educativo. Dificulta a ação do pensamento. Usado desta forma no processo educativo o poder torna-se apenas um meio de reprodução de sujeitos e de saberes. A escola e os componentes curriculares tornam-se espaços mórbidos de atuação desse poder. Estamos diante de um poder ou de uma relação de poder que reproduz tanto por omissão, isto é, o descompromisso com a formação do outro; ou reproduz por convicção, isto é, mantém a realidade, o presente tal qual como estar. O sujeito que se origina ou se forma dessa relação sustenta a memória coletiva de manutenção de determinados valores (VASCOMCELLOS, 2001, p. 71).

No segundo caso, o professor construtor, a escola e sua grade de conhecimento tornam-se espaços de construção. Percebemos as relações de poder não como polos concentrados, mas sob a forma de vértices, pontos móveis de convergência, cruzamentos de forças, de resistência

produtiva, de movimento. Ou seja, as relações de poder entre professor-aluno se dão por múltiplas vias de resistência:

[...] os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos tipos de comportamento (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Encontramos, assim, a resistência como ponte de construção. Ela produz e é produzida por uma ação do pensamento que se revolta e propõe outra forma de ver e pensar. Precisamos tomar cuidado, ao relacionarmos poder e resistência, para não os compreendermos como polos antagônicos. Do contrário, toda ação educativa que se pretenda transformadora será negativa no sentido de que ambos se verão tão somente como oponentes. É nessa relação poder-resistência que vemos a sala de aula se tornar espaço de criatividade, de originalidade, de transformação do próprio sujeito.

Precisamos identificar as formas de resistências presentes no ambiente escolar e como elas se manifestam como possíveis efeitos dessas relações de poder. Devemos atentar para a ideia de que as formas de resistências são efeitos do pensar. São práticas efetivas da reflexão filosófica produzidas, nesse caso, em sala de aula. Expandem-se como pensamento de transgressão; incorporam-se como novas formas de pensamento, novos modos de subjetivação. São formas de questionar o “estatuto do indivíduo”; isso significa que toda ação de resistência provoca ou tende a provocar rupturas ou deslocamentos conceituais do indivíduo sobre si mesmo e o outro. Assim, percebemos que esses modos de resistência são efeitos de como o professor pode usar o poder de que está investido: isto é, como detentor do conhecimento, ou como construtor de saberes. Quando ministrada sob o primeiro modo, a filosofia se torna um saber opressor. Estabelece a fronteira entre o pensar e o real. O pensamento está limitado ao que o professor impõe como verdade. Os jogos de verdade acontecem, mas não se lhe permite rompê-los. Existe uma ação de poder reprodutivo que desperta uma “servidão voluntária”⁵ (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 244).

Quando atua numa relação de poder onde o professor construtor, a filosofia se torna um instrumento dessa produção de saberes. Ela mesma se elabora como saber que provoca

⁵ A ideia de “servidão voluntária” aqui apresentada, diz respeito à forma consciente e passiva com que o aluno estar sujeitado a aceitar, sem resistência, os discursos de verdades produzidos no interior da instituição escolar, que ao invés de provocar novos modos de subjetivação, produz sujeitos domesticados. Sobre essa “servidão voluntária”, se faz atual e necessária a leitura da obra *Discurso da Servidão Voluntária*, escrito em 1548 pelo francês Etienne de La Boétie.

resistência e cria possibilidades de ação do pensamento. No espaço escolar, esses focos de resistências são perceptíveis ou não. São perceptíveis quando se manifestam em atividades artísticas, pela música, pelo teatro, pela dança. Imperceptíveis, quando o pensamento se desloca de um conceito ao outro através de um texto que dá forma e matéria a esse pensar.

O uso do conceito foucaultiano de poder põe em evidência o método genealógico da pesquisa pelo qual se abriu a possibilidade de entendermos a estrutura e o funcionamento do poder e suas relações com o saber no espaço escolar e na constituição de modos de subjetivação no interior da escola.

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2017, p. 268).

Esse caráter histórico da genealogia descrita por Foucault expõe a necessidade de o professor relacionar conhecimento e vida. Ou seja, que as relações de poder em sala de aula devem estar pautadas pela problematização dos saberes oficializado (currículo) em consonância com a realidade em que aluno e escola estão inseridos. A abordagem genealógica se constitui como esse foco de crítica e instrumento de resistência (MUCHAIL, 2004, p. 33). A atitude de crítica e resistência, que estrutura a abordagem genealógica, autentica o caráter filosófico de seu uso pelo professor de Filosofia. As palavras de Muchail(2004) evidenciam o elemento da crítica.

Na dimensão do pensamento foucaultiano, a crítica surge como eixo de ligação entre o sujeito que se constitui a partir do processo de normatização da conduta e do pensar com o sujeito que postula sua autonomia no processo de constituição de si mesmo. Judith Butler (2013, p. 169) interpreta a crítica foucaultiana como uma prática de transformação. Prática essa que, se não transforma por completo, põe em dúvida os limites dos modelos de regime de verdade ao qual somos formados.

Em outras palavras, a crítica, tal como Foucault a concebe, é uma modalidade de resistência pela qual se transgridem as regras dos jogos de verdades nos quais o sujeito está inserido, podendo, assim, dar voz e visibilidade a outras maneiras de pensar. “A crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade” (BUTLER, 2013, p. 170). Vemos, assim, no exercício dessa atividade do pensamento, um agir do sujeito sobre si mesmo e contra as formas de sujeição que o acometem.

Nesta perspectiva, dissolvem-se as possibilidades do uso da crítica apenas como um sistema teórico de questionamentos. Pelo viés foucaultiano, ela se torna elemento decisivo na constituição de subjetividades. Em sala de aula, ela é instrumento de transformação. Quando falamos de transformação, tomamos a crítica como ferramenta prática do pensamento para o indivíduo resistir à normalização, a toda forma de docilizar o sujeito e para possibilitar-lhe engendrar formas de pensamento que ampliem o campo de sua liberdade. Por isso, Butler cita Foucault para quem a “crítica será a arte de inservidão voluntária, de uma indocilidade reflexiva” (2013, p. 170).

Despido de seu revestimento de soberania, mas entendido como feixe de relações, a noção de poder pode se configurar como um recurso didático de transformação, desde que se compreenda a filosofia como essa forma de problematização do presente e que se veja a resistência e a crítica como fontes de novas formas de pensamentos, como novas formas de rupturas.

O conceito de problematização como ferramenta

Outro conceito foucaultiano que pode ser usado pelo professor-filósofo é o de problematização. O *Capítulo I, Modificações*, e o *Capítulo II, As formas de problematização*, de *O uso do prazeres*, atestam que suas pesquisas giraram em torno da problematização do sujeito a partir da formação dos saberes: das regras normalizadoras do comportamento e das práticas de subjetivação de si pelas quais se constituíram as formas de subjetividade em nossa história recente e na Antiguidade Clássica. Desta forma, não podemos entender a problematização como um método propriamente dito, mas como uma técnica de pensar que está disponibilizada ao professor como mais uma ferramenta filosófica.

O uso do conceito de problematização pelo professor se justifica porque nele uma forma específica da filosofia poderá se manifestar no espaço escolar, despertando o interesse por investigar o que está proposto sob o modo disciplinar. É o que se pode inferir do que Foucault declarou, a propósito desse conceito, a Paul Rabinow:

A problematização elabora, a propósito delas, as condições em que podem ser dadas possíveis respostas e define os elementos que irão constituir aquilo a que as diferentes soluções tentam responder. Essa elaboração de um dado como uma questão, essa transformação de um conjunto de obstáculos e dificuldades em problemas – para os quais as diversas soluções vão tentar produzir uma resposta – é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Encontramos nessa definição elementos que podem ser incorporados progressivamente pela prática do professor em relação aos seus objetivos traçados. O primeiro desses elementos é o fato de que a problematização não comporta *possíveis respostas*. Isso significa que essa técnica não enquadra o saber com resultados definitivos. Não limita os espaços e os temas a serem trabalhados. Nem tampouco congela as formas de abordagens da filosofia, mas, mediante seu exercício, cada resultado ou resposta se transforma num novo problema, numa nova investigação. O saber se torna dinâmico e criativo. Dinâmico pela forma como se apresenta. Criativo porque, a cada forma engendrada, outros modos de interpretação surgem (ressignificação do saber).

O segundo ponto a ser observado é que ela “*define os elementos*” que constituem a pesquisa, mas nunca de forma definitiva nem direcionando para estabelecer parâmetros referenciais. Pelo contrário, o processo investigativo da problematização alveja os discursos de verdades que modulam subjetividades e fixam conhecimentos como únicos. Em outras palavras, ela define, para mostrar a fragilidade do objeto constituído como verdade, rupturas e novos problemas. Podemos dizer que a problematização ganha forma na filosofia e que a filosofia ganha sustância para a ação do pensamento.

O resultado prático dessa ação investigativa se reflete nas possibilidades de questionar a utilidade ou o significado para o sujeito das várias áreas do conhecimento. Isto é, o que tem alta relevância em sua formação enquanto cidadão ao mesmo tempo em que apresenta outras possibilidades de constituir-se. Assim, “a problematização é a filosofia em forma de prática que equivale a uma ontologia da diferença, que se apresenta como descontínua e múltipla” (RAVEL, 2005, p. 70).

Correio (2015), ao analisar as pesquisas de Marshal, um dos primeiros teóricos a se interessar pelo conceito foucaultiano de problematização e sua aplicação na educação ressalta que “problematizar não é fazer questões a partir de qualquer perspectiva particular. Não se deve abordar a problematização nem como adversário nem como teórico ou ideólogo comprometido” (2015, p. 210). Essa ideia reafirma que a filosofia não é e nem pode ter um papel doutrinador ou dogmatizante no espaço escolar. Pelo contrário, reafirma sua missão de investigar os discursos de verdade que formam o sujeito e seus deslocamentos conceituais.

Desde que Foucault definiu sua pesquisa como problematização, esses deslocamentos conceituais aparecem como chaves para novos modos de problematizar ou de formular problemas. São essas novas possibilidades que agenciam seu uso pelo professor-filósofo. Todavia, com essa definição, corremos o risco de relacionarmos a problematização com a crítica, ou as termos como sinônimos. Foucault faz esse alerta ao mesmo tempo em que

estabelece distância entre os conceitos. Rejeita essa ideia de crítica enquanto exame metódico que rejeita posições e dá soluções definitivas. Em contrapartida, afirma “buscar a ‘problematização’, isto é, a elaboração de um domínio de fatos, práticas e pensamentos que me parecem colocar problemas para a política” (2010, p. 20).

Encontramos, assim, uma multiplicidade de ações que estruturam a abordagem da problematização. Esse domínio de fatos, práticas e de pensamentos são fundamentais na ação docente. Pensemos nestes termos: o fato como conteúdo, a prática como ação e o pensar crítico como instrumento que estabelece problemas para o que já está posto e internalizado como verdadeiro e modelo a seguir. O exercício da filosofia como instrumento de uma educação para a autonomia e o cuidado de si exige do professor-filósofo o dever de deixar claro que a filosofia apresenta possibilidades de olhares sobre os fatos, as práticas e o pensamento.

O uso do conceito de problematização como ferramenta investigativa põe em evidência outro termo que se tornou fundamental nas investigações de Foucault: a experiência. A formação do sujeito ou os modos de subjetivação passam por relações de identificação, classificação e diferenciação historicamente singulares. Inserido em “jogos de verdades”, o sujeito participa de relações que não pode deixar de problematizar devido aos modos de sua ligação com o verdadeiro: “o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Procuramos introduzir a ideia de experiência por entendermos que a problematização tem sua ação efetiva nos “focos de experiências” vivenciados pelo sujeito. Não existe filosofia ou reflexão filosófica sem uma experiência vivenciada, seja ela por uma teoria ou por um modelo de vida. As subjetividades constituídas no espaço escolar sofrem influências das experiências que o educando faz no interior da instituição e fora dela. Uma das funções da filosofia é justamente problematizar essas experiências e abrir campo para outros modos de experiências possíveis.

A problematização põe em evidência as abordagens pelas quais a filosofia pode ser trabalhada e, acima de tudo, o diálogo que pode se estabelecer com as outras áreas do conhecimento, ou seja, o viés transdisciplinar da problematização. O caráter transdisciplinar da problematização só será possível se entendermos que por trás de uma atitude transdisciplinar se exige rigor na argumentação, abertura ao desconhecido e tolerância com as ideias contrárias (SOMMERMAN, 2006, p. 48).

Na trajetória intelectual de Foucault percebeu-se esse tripé – rigor, abertura, tolerância – em suas investigações sobre a loucura, em seus estudos sobre as formas de punição ou em sua volta à cultura clássica grega e romana objetivando investigar os exercícios de práticas de si.

Essa dimensão transdisciplinar que enxergamos nas pesquisas de Foucault torna-se possível na medida em que o filósofo francês percebe que existem “formas específicas de problematização” (FOUCAULT, 2013, p. 25) para cada objeto ou área do conhecimento, ou seja, a água, problematizada por Tales de Mileto,⁶ não pode ser investigada da mesma forma pela química; o tempo, instigado pela filosofia, não pode ser problematizado da mesma forma pela física, nem a loucura poder ser vista da mesma forma pela filosofia, psicologia ou psiquiatria. O objeto pode ser percebido por diversos olhares.

A ideia de usar o conceito de problematização como ferramenta pedagógica ao professor de Filosofia pode emergir alguns efeitos práticos. O primeiro é a emergência mesma do pensamento. Foucault diz que “o pensamento é a liberdade com relação ao que se faz, o movimento pelo qual se toma distância desse fazer, constituindo-o como objeto e refletindo sobre ele como problema” (Ibid. p. 24). Essa forma de compreender o pensamento reafirma a problematização como técnica do pensamento de investigar e refazer sua trajetória sempre a partir de novas formas de problemas. Essa ação de reconstrução mira os discursos de verdades e os focos de experiências que estão presentes no interior da escola.

O segundo ponto a ser considerado sobre o uso do conceito de problematização é que se estabelece uma ligação emergencial com os outros saberes. Emergencial porque a ideia sempre será a de romper com essa prática segmentária do saber. A problematização vislumbra esse olhar transdisciplinar do ensino e das práticas educativas.

Considerações finais

A reflexão que propomos sobre a temática do *cuidado de si* nos colocou diante de alguns elementos fundamentais da “caixa de ferramenta” foucaultiana. Dentre eles, os conceitos de poder e problematização como ferramentas capazes de serem usadas pelo professor-filósofo possibilitando novas formas de atuação como educador e, acima de tudo, por *vislumbrar uma ruptura* no modo em que o ensino vem sendo administrado: um ensino que trabalha as disciplinas ou áreas dos saberes de forma isolada, fragmentada. Estabelecer um elo entre as disciplinas/saberes; um ponto de relação transdisciplinar entre eles surge como alternativa para a filosofia problematizar o cuidado de si como prática de se postular um sujeito autônomo.

Entendermos o conceito de transdisciplinaridade como uma forma de pensar ou prática que dialoga com os outros campos epistemológicos sem que estes percam sua autenticidade e provocando rupturas ou deslocamentos conceituais do objeto problematizado, estamos

⁶ Ver: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

percorrendo o caminho certo. O pensamento foucaultiano pode percorrer e ser usado pelo professor, a partir dos conceitos expostos acima, pela via da transdisciplinaridade.

No itinerário bibliográfico feito por Aquino (2013), o uso do pensamento foucaultiano na educação brasileira possibilita visualizarmos um pouco do que seja esse caráter transdisciplinar da pesquisa foucaultiana. Os olhares multifacetados sobre o objeto que não perde sua singularidade. Pela via da transdisciplinaridade, a ideia é propormos uma maneira de problematizarmos o sujeito a partir dos saberes configurados no espaço escolar. Por conseguinte, relacionarmos esses saberes uns aos outros possibilitando a conexão entre eles para desmistificar essa ideia de saberes compactados e isolados que se incrustou na pedagogia tradicional.

Pensar o sujeito nestes termos já indica possibilidades de desconstruir a visão fragmentada de um sujeito que é constituída para ser obediente. Em uma de suas entrevistas, intitulada de A ética do cuidado de si como prática de liberdade, Foucault ensina que:

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 (2004, p. 99).

Vemos nessas palavras esse caráter transdisciplinar no modo que ocorreram as investigações de Foucault. Os três eixos pelos quais o sujeito foi problematizado não submeteram a descrição de seu surgimento a um ponto de vista único, mas eles se complementam e se distinguem. O sujeito foi percebido por vários ângulos, em diferentes perspectivas. As abordagens transdisciplinares incorporam essa característica do pensamento foucaultiano de que, ao “procurar pontos de vista a partir dos quais seja possível torná-las interativas, procuram espaços de pensamento que as façam sair de sua unidade, respeitando as diferenças” (SOMMERMAN, 2006, p. 48).

A proposta de Sommerman indica os rumos que o professor deve seguir numa abordagem transdisciplinar da filosofia que tira proveito do pensamento foucaultiano: promover a interação entre os saberes; abrir espaço para novas formas de pensar o objeto problematizado; e cultivar o respeito aos novos modos de subjetividades. Pensar de maneira transdisciplinar os conteúdos e sua relação com os outros saberes é não apagar a filosofia em sala de aula. Isso se entendermos a filosofia como essa “ontologia do presente”, como a define Foucault. Ou seja, esse saber que possibilita traçar um diagnóstico sobre o sujeito e a realidade em que está inserido. Diagnóstico que pode atravessar para o território das outras

áreas do conhecimento e tornar visível o limiar que se deve romper para os saberes possam efetivamente problematizar que sujeito a escola pretende formar.

Não existe na ação transdisciplinar uma hegemonia de disciplina sobre a outra. Um saber não funciona para dominar ou sobressair sobre o outro. A *Carta da Transdisciplinaridade* (2006), documento que regula e apresenta as diretrizes que deve seguir uma ação transdisciplinar, em seu Artigo 3, diz que a “transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”. Existe nessa ação uma forma de cooperação pela qual os conceitos se deslocam de suas disciplinas para um campo de trabalho comum. Recorrente nas pesquisas de Michel Foucault, esse deslocamento é indispensável como operador de transformações.

Assim, a abordagem transdisciplinar transforma a maneira de ver e trabalhar os conteúdos estabelecidos no currículo e seus significados para o aluno. Em decorrência de sua adoção, as relações de poder no espaço escolar tornam-se equilibradas e interativas. Provoca-se uma nova postura na forma de ver a realidade escolar e na do sujeito que se pretende formar ou que está sendo formado. Trabalhar temas ou assuntos atuais torna-se mais significativo para o aluno do que navegar por ilhas isoladas do conhecimento.

Se pretendemos justificar a importância do papel da filosofia como indispensável à formação de um pensar autônomo a partir da temática do cuidado de si, não deveremos pensar o ensino ou a dinâmica das disciplinas isoladamente: uma complementa e sustenta a ação da outra de maneira que possamos pensar numa unidade na diversidade. Provocar essa dinâmica na ação pedagógica é possibilitar uma problematização deslocando conceitos foucaultianos como Estética da Existência para o âmbito pedagógico.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (2013). A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 18, nº 53. Abr./Jun. Rio de Janeiro.

BUTLER, Judith (2013). O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, nº 22, p. 159-179. Trad. Gustavo Hessmann Dalaqua. São Paulo: USP.

CASTRO, Edgardo (2009). *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autentica.

CORREIO, Christian Fernando Ribeiro G. Vinci (2015). A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Revista Filosofia e Educação*, vol. 7, nº 2, p. 195-219. Junho-Setembro.

FOUCAULT, Michel (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos & Escritos*. V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2010). Polêmica, política e problematização. In: *Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (1988). *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Alburquerque; Rio de Janeiro: Graal.

_____ (1985). *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal.

_____ (2018). *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1985B). *História da Sexualidade 3: O cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; Rio de Janeiro: Graal.

_____ (2018B). *História da Sexualidade 3: O cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa de Albuquerque; 5ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2017). *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2013). *O governo de si e dos outros*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1995). O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2014). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.

_____ (2010). *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Marcelo A. da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

MAY, Todd (2018). A concepção de liberdade de Foucault. In: TAYLOR, Dianna. *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Trad. Fábio Creder. Petrópolis: Vozes.

MUCHAIL, Salma Tannus (2004). *Foucault, simplesmente*. São Paulo: Edições Loyola.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (1995). *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

REVEL, Judith (2004). O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frederic (Org.) *Foucault: a coragem da verdade*. Trad. Marcio Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

_____ (2005). *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Paulo: Claraluz.

SOMMERMAN, Américo (2006). *Inter ou transdisciplinariedade?: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus.

_____ (2003). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.

Recebido em: 15/07/2020

Aceito em: 22/10/2020