

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**O EDUCADOR PARRESIASTA PENSADO ATRAVÉS DA ÉTICA
SEGUNDO MICHEL FOUCAULT**

MACEIÓ
2021

YVISSON GOMES DOS SANTOS

**O EDUCADOR PARRESIASTA PENSADO ATRAVÉS DA ÉTICA
SEGUNDO MICHEL FOUCAULT**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Educação Culturas e Currículos

Grupo de Pesquisa: Filosofia e Educação/Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

MACEIÓ
2021

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

S237e Santos, Yvisson Gomes dos.
O educador parresista pensando através da ética segundo Michel Foucault /
Yvisson Gomes dos Santos. – 2021.
93 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 87-92.
Anexos: f. 93.

1. Foucault, Michel, 1926-1984. 2. Parresia. 3. Educação. 4. Filosofia. 5.
Pragmática. I. Título

CDU: 37.01

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo pela sabedoria filosófica e humana obtidas em minha formação acadêmica;

À escola CEJA Paulo Freire/Maceió;

Aos meus amigos e amigas de longa jornada;

Ao meu Orientador Walter Matias,

Aos Membros da Banca como um todo;

À minha família;

E, por fim, à FAPEAL pelo acordo firmado nessa pesquisa.

[...] A figura visa a dialética particular da carta de amor, ao mesmo tempo vazia (codificada) e expressiva (carregada da vontade de significar o desejo). (BARTHES, 2003, p. 45).

RESUMO

A presente tese trata sobre a filosofia foucaultiana relacionada à educação. O ponto central desta pesquisa é a ideia do educador parresiasta como aquele que fala francamente e se arrisca em seu discurso. Tratamos no orbe educativo da articulação deste educador com seus educandos na manutenção de uma comunicação ética e de verdade. Quando falamos de ética, recorreremos a Foucault no sentido de estabelecer, na nossa leitura, uma relação discursiva entre o educador e o educando através de dizeres e elocuições que prenunciem a subjetividade dos envolvidos pela ótica da verdade. Essa verdade, que vem do grego *Aletheia*, não é somente desvelamento, mas uma compreensão histórica, cultural, humana e educacional que redige e reinventa os modos de subjetivação inerentes ao sujeito. Percorrer esse itinerário faz do educador aquele que tem um dos objetivos o encontro com a alerturgia. Uma forma de evocar um modelo que se respalda com a interpelação contínua do educador, na finalidade de se mostrar “educador” pelas vias do arriscar-se constantemente em recintos educacionais. A tese busca pensar esse verbo no infinitivo, arriscar, como manobra metodológica na qual Foucault tanto insistia em suas últimas aulas dos anos oitenta do século passado – dando atenção às práticas de si e ao cuidado de si. Tal pragmática vem da antiguidade clássica e da antiguidade tardia como fundamento para se pensar o homem que se respalda com a verdade, tendo como objetivo o lidar bem consigo mesmo para poder lidar bem com aqueles que nos rodeiam. Educador e educando pelo viés de uma pragmática tendo a arte da existência como sustentadora de um deslocamento radical do próprio registro pedagógico, ou seja, uma recriação do papel educador e educando pelo viés da parresia – a interpelação constante de dizer a verdade com franqueza. Tivemos uma experiência didático-pedagógica sobre o Amor na Filosofia a alunos da EJA em Maceió/AL. Tratamos dessa empiria como uma ilustração sobre o arriscar-se como Educador em tal dinamicidade de ensino e aprendizagem. Pontuamos que evitamos de trazer um itinerário histórico sobre a EJA no Brasil, tendo por finalidade de não fazer uma digressão ao tema do Educador parresiasta foucaultiano. Portanto, o envolvimento cognitivo e afetivo desse percurso na Educação de Jovens, Adultos e Idosos veio a nos possibilitar a articulação pragmática do saber e fazer filosofia em um universo educativo propenso e radicalmente disposto à novidade. Esse teor de novidade foi o campo de experiência frente ao pensamento de Michel Foucault: o de promover uma visão histórica, cultural, social, afetiva (cuidado de si) nos espaços onde a *Psicagogia* (termo do filósofo) possua escopo para transformar os sujeitos, mesmo que em alguns momentos, no discernimento de si mesmo, frente ao Outro de si mesmo – relação dialética por excelência.

PALAVRAS-CHAVE: Michel Foucault. Parresía. Educação. Filosofia. Pragmática.

ABSTRACT

This thesis deals with Foucault's philosophy related to education. The central point of this research is the idea of the parrhesiast educator as one who speaks frankly and takes risks in his speech. In the educational sphere, we deal with the articulation of this educator with his students in maintaining an ethical and truthful communication. When we talk about ethics, we resort to Foucault in order to establish, in our reading, a discursive relationship between the educator and the student through sayings and utterances that foreshadow the subjectivity of those involved from the perspective of truth. This truth, which comes from the Greek *Aletheia*, is not only an unveiling, but a historical, cultural, human and educational understanding that writes and reinvents the subjectivity modes inherent to the subject. Going through this itinerary makes the educator the one who has one of the objectives of meeting *alertylurgy*. A way of evoking a model that is supported by the continuous questioning of the educator, in order to show himself as an “educator” by constantly taking risks in educational venues. The thesis seeks to think of this verb in the infinitive, to risk, as a methodological maneuver in which Foucault insisted so much in his last classes in the eighties of the last century – paying attention to the practices of oneself and to self-care. Such pragmatics comes from classical antiquity and late antiquity as a foundation for thinking about the man who supports himself with the truth, with the objective of dealing well with himself in order to be able to deal well with those around us. Educator and educating through the bias of a pragmatics, having the art of existence as a supporter of a radical displacement of the pedagogical record itself, that is, a recreation of the role of educator and educating through the bias of *parrhesia* – the constant questioning of telling the truth frankly. We had a didactic-pedagogical experience about Love in Philosophy to EJAII students in Maceió/AL. We treat this empiricism as an illustration of taking risks as an Educator in such dynamic teaching and learning. We point out that we avoid bringing a historical itinerary about EJAII in Brazil, with the purpose of not digressing to the theme of Foucault's Parrhesiast Educator. Therefore, the cognitive and affective involvement of this path in the Education of Youth, Adults and Elderly, enabled us to pragmatic articulation of knowledge and philosophy in an educational universe that is prone to and radically disposed to novelty. This level of novelty was the field of experience in front of the thought of Michel Foucault: that of promoting a historical, cultural, social, affective (self-care) vision in spaces where Psychogogy (philosopher's term) has scope to transform subjects, even if at times, in the discernment of oneself, in front of the Other of oneself – dialectical relationship *par excellence*.

KEYWORDS: Michel Foucault. Parresía. Education. Philosophy. Pragmatics.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur la philosophie de Foucault liée à l'éducation. Le point central de cette recherche est l'idée de l'éducateur parrhesiast comme celui qui parle franchement et prend des risques dans son discours. Dans le domaine éducatif, nous nous occupons de l'articulation de cet éducateur avec ses élèves en maintenant une communication éthique et véridique. Lorsque nous parlons d'éthique, nous recourons à Foucault pour établir, dans notre lecture, une relation discursive entre l'éducateur et l'élève à travers des dire et des énoncés qui préfigurent la subjectivité des acteurs du point de vue de la vérité. Cette vérité, qui vient du grec *Aletheia*, n'est pas seulement un dévoilement, mais une compréhension historique, culturelle, humaine et pédagogique qui écrit et réinvente les modes de subjectivité inhérents au sujet. Parcourir cet itinéraire fait de l'éducateur celui qui a l'un des objectifs de rencontrer l'alertelurgie. Une manière d'évoquer un modèle qui s'appuie sur le questionnement continu de l'éducateur, afin de se montrer comme un « éducateur » en prenant constamment des risques dans les lieux éducatifs. La thèse cherche à penser ce verbe à l'infinitif, risquer, comme une manœuvre méthodologique sur laquelle Foucault a tant insisté dans ses derniers cours dans les années quatre-vingt du siècle dernier – prêtant attention aux pratiques de soi et au soin de soi. Une telle pragmatique vient de l'Antiquité classique et de l'Antiquité tardive comme fondement d'une réflexion sur l'homme qui se soutient de la vérité, avec l'objectif de bien se comporter afin de pouvoir bien se comporter avec ceux qui nous entourent. Educateur et éduquer par le biais d'une pragmatique, ayant l'art d'exister comme support d'un déplacement radical du dossier pédagogique lui-même, c'est-à-dire une recreation du rôle d'éducateur et d'éduquer par le biais de la parrhesia - la remise en question constante de dire la vérité franchement. Nous avons eu une expérience didactique-pédagogique sur l'amour dans la philosophie aux étudiants EJAI à Maceió/AL. Nous traitons cet empirisme comme une illustration de la prise de risques en tant qu'éducateur dans un enseignement et un apprentissage aussi dynamiques. Précisons que nous évitons d'apporter un itinéraire historique sur EJAI au Brésil, dans le but de ne pas m'éloigner du thème de l'éducateur parrhesiast de Foucault. Ainsi, l'implication cognitive et affective de ce parcours dans l'Éducation des Jeunes, des Adultes et des Personnes Agées, nous a permis d'articuler de manière pragmatique savoir et philosophie dans un univers éducatif enclin et radicalement disposé à la nouveauté. Ce niveau de nouveauté a été le terrain de l'expérience face à la pensée de Michel Foucault : celui de promouvoir une vision historique, culturelle, sociale, affective (self-care) dans des espaces où la Psychogogie (terme du philosophe) a le pouvoir de transformer les sujets, voire si parfois, dans le discernement de soi, face à l'Autre de soi – relation dialectique par excellence.

MOTS CLÉS : Michel Foucault. Parrésie. Éducation. Philosophie. Pragmatique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
METODOLOGIA.....	14
1. EM BUSCA DE UM EDUCADOR PARRESIASTA: ÉTICO, VERDADEIRO E ALETÚRGICO	17
2. A (DES)CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA ÉTICA: TRAVESSIAS	27
2.1 A travessia contínua: ética e a <i>parrésia</i> foucaultianas	33
2.2 A <i>parrésia</i> antes de Foucault e na jornada de sua travessia conceitual: ou o dizer a verdade com franqueza	39
3. FOUCAULT E A EDUCAÇÃO DO ARRISCAR-SE: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DO AMOR FILOSÓFICO OU A TRAVESSIA DE <i>ÁTROPOS</i>	45
3.1 O amor (<i>philia</i>) como recurso teórico e prático para alunos do Ensino Médio de uma escola alagoana: ou o arriscar-se pelo viés da amizade filosófica	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	92

INTRODUÇÃO

Ao presente momento, Michel Foucault é morto desde meados dos anos oitenta do século XX. Cidadão francês e com uma história peculiar a lhe acompanhar: a história de loucura; dos biopoderes médicos, religiosos, governamentais; das docilizações dos corpos; da normatização do sujeito até o breviário da iminente morte do sujeito moderno. Avançando um pouco mais do que foi dito, “*a obra de Foucault é uma reflexão sobre o discurso. Discursos parcelares, como o discurso da loucura e da medicina; discursos entrecruzados, múltiplos, como o discurso das epistemes*” (ROUANET *et al.*, 1996, p. 10, grifo nosso). Desta feita, ele, pensador, historiador e filósofo, produzia discursividades. Foucault havia criado essa terminologia em uma entrevista – conferência – intitulada *O que é um autor?*

Ser autor, assumir sua autoria, não é somente relacionar o nome à obra, mas o que se descola da autoria com endereços diversos que denunciam as relações internas de uma obra, tal como uma arqueologia, ou seja, “é a noção de escrita. A rigor, ela deveria permitir não somente dispensar a referência ao autor, *mas dar estatuto a sua nova ausência*” (FOUCAULT, 2006, p. 20, grifo nosso).

A título de ilustração, temos Clarice Lispector em sua obra *Água Viva* – na qual é um destinatário ao leitor que a lê, mas que não pertence unicamente a autora-nome-função. Vai além por se desdobrar em sentidos multirreferenciados, tanto na escrita autoral, quanto na representação da ausência como novo estatuto dessa escrita. Não se data uma obra e a função autor, pede-se que eles tenham reflexos contingenciais em lugares (*topois*) para serem lidos de forma universal e/ou particular.

Não aventamos de dedução e indução nesse momento, apenas colocamos a função de autoria além do perspectivismo do tempo e espaço, sabendo que a função autor não desaparece por inteiro, pois, “bloqueia [-se] a certeza da desaparecimento do autor e retém como que o pensamento no limite dessa anulação; com sutileza, ela ainda preserva a existência do autor” (FOUCAULT, 2006, p. 14).

No sentido acima, na nossa visão, Michel Foucault era um autor fundador de discursividades (tinha uma função/autoria/ausência). Ele nunca se colocou nessa posição (pensava em Freud, Marx, Darwin etc.), mas enunciava suas descobertas teóricas que nos fizeram aferir até aqui, como aquele que instalou discursos para ser e poder ser revisitados, tal como foi Freud e, também, Jacques Lacan em seu retorno às obras freudianas. Dito isto, temos, neste momento, o “nosso Foucault” a ser discutido – que não nos soe *pathos* – todavia uma

possibilidade de reflexão e desdobramentos de pesquisa desse “nosso Foucault” na presente tese.

Esse “nosso” nos faz pensar numa estratificação dos códigos das duplicidades¹ do texto foucaultiano. Para isso, concordamos com Deleuze que nos fala sobre as dobras e desdobras que o texto de Foucault promove ao leitor atento, como a “dobra da verdade, por constituir uma ligação do que é verdadeiro com o nosso ser, e de nosso ser com a verdade” (2013, p. 111-112).

Vale comentar que há estilos de escrita, de dobras e desdobras estilísticas. Pretendemos dar margem a um estilo que advém do termo latino: “estilete” (*stilum*). Ora, qual a função desse objeto cortante nessas páginas que se apresentam? Pensamos em propor uma metáfora que nos faz lembrar àquelas personagens gregas que fiavam o destino dos homens – as Moiras. A que inicia o tear até o rompimento do elã – na ordem: Cloto, Laquesis e Átropos.

Foucault foi um pesquisador dos gregos, dos romanos e da chamada Antiguidade Tardia. A Era Clássica, ou o classicismo do século 15 em diante, também representaram a esteira na qual o nosso filósofo traduzia-se pelos seus dorsos teóricos, ou como queiram: em sua arqueologia, genealogia e ética e os modos de subjetivação.

São três momentos de suas pesquisas, e as Moiras perfazem esse trajeto em nossa análise. Mas vamos ficar com o fio do tear que decreta a morte do homem, não no livro *As Palavras e as Coisas*, mas no trajeto foucaultiano de seu final epistemológico: sua ética, o sujeito do *cuidado de si*, a existência como função de modos de subjetivação e, por fim, da *parrésia*.

A Parca ou Moira que acolhemos é a Átropos. Sua tesoura observa o último suspiro humano, colocando-o em um retorno incerto (há o mundo inteligível a ser reencontrado – metaforizamos com Platão). Pensamos que Foucault morreu até sua genealogia, mas renasceu na estética da existência, nos livros que tratam da história da sexualidade e de suas conferências inéditas, pois estamos falando de uma metáfora do “morrer” e do visitar o autor de discursividades, Foucault (a moira *Cloto* toma registro nesse momento).

Com esse ponto de vista, nos colocamos na aposta de um homem-cadáver, mas que após essa inevitabilidade humana se tornou presente, atual, em retorno teórico e pragmático² (no sentido de práticas de subjetivação e do pensamento) – a tensão de rever seus conceitos reditos

¹ A questão do duplo como pertencente ao Outro. O duplo do Outro, não o sintoma de nós mesmos – efeito de projeção. O educador ou o mestre poderá ser efeito de um duplo para seus alunos que o considera “o estrangeiro de si”, entretanto propomos pensar no professor no Outro de si mesmo, bem como o aluno como Outro de si mesmo.

² “Um deslocamento pragmático, que poderíamos definir como uma atenção privilegiada às práticas que a produzem e a medeiam” (LARROSA, 1994, p. 55).

–, tomando assento em novíssimas apostas: Foucault, o filósofo francês, tornou-se vivo e ressurreto em seus últimos escritos, um suspiro que a Moira singularizará em Fortuna, segundo Homero em sua *Odisseia*. Foucault vem a renascer através da *Parrésia*, uma afirmação de coragem e franqueza.

Ora, *Parrésia* é dizer a verdade em praça pública no sentido conciso do termo (falar francamente). O dizer a verdade implica responsabilidade sobre o enunciado. Estando em espaço aberto, em céu claro, o que diz a verdade tem de dizer respaldado com a Ética. Respeitar-se, cuida-se, educa-se, vigiar-se, – flexionar os verbos reflexivos – é muito mais que um simples jogo linguístico. É um ato/ação de *experiências de si*.

A *priori*, podemos pensar no lema délfico do *conhece-te a ti mesmo* (o sujeito cognoscente). Esse tópico frasal é grego, e existe enquanto conhecimento de uma verdade do desvelamento (*Aletheia*). Já o *cuidado de si*, implica uma fusão do cuidado e *experiências de si* para se efetivar a uma vida coerente e ilibada em uma espiritualidade. Espiritualidade como “as transformações necessárias no ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010a, p. 21).

Precisa-se ter o conhecimento e liberta-se dele: tolerar o corpo, suas volições, sua *psique* desejante, e sair da trama do conhecimento que somente se conhece (uma tautologia) – sempre lembrando que Foucault pensa o sujeito através da historicidade e da contingência (LARROSA, 1994), – a isso implicando uma maleabilidade em seu pensamento teórico, e, algumas vezes, na negação do *conhecer a si mesmo*, dando vazão ao *cuidado de si*.

Essa contingência, em nossa pesquisa, dar-se-á na fratura do sujeito cognoscente para aquele do *cuidado de si*, ou seja, experimenta uma dietética com seu corpo³ e sua relação política (de governabilidade e/ou governamentalidade) atrelada ao *cuidado de si*. Através desses dois elementos, forma-se um parresiasta que comunica a verdade do corpo e da alma em palavras/ações que bordejam a eticidade com a ousadia da franqueza. Na Educação Moderna, esse princípio da Antiguidade Tardia na leitura do conceito de *Parrésia* poderá ser o usufruto do educador se dela ele se utilizar.

A Filosofia e a Educação estão imbricadas de cognições de verdades. O educando que deseja o conhecimento e o educador que faz uso do seu saber para dizer a verdade do

³ Encaramos esse termo *dietética*, em Foucault, como o eixo entre a saúde da alma e do corpo, vindo a caracterizar em uma prática reflexiva de si mesmo alinhavada com o corpo que pode se desdobrar desde uma boa alimentação, a exercícios físicos e, também, a práticas sexuais.

conhecimento (cognoscente). Ele precisa ir além, assim como foi Sócrates em sua prática de *parrésia*⁴.

Uma fábula aplica-se aqui. Recordamo-nos da historieta o *Leão e o Rato*. A força do leão, rei das selvas e savanas escuras, foi sobrepujada pela esperteza do rato, pequenino, mas grato ao leão por uma gentileza de outrora. O rato em sua fragilidade tornou-se amigo do felino e quando este foi capturado, libertou-o roendo as cordas que prendiam o galante animal. O fabulista termina na máxima “de que não podemos subestimar os outros” (LA FONTAINE, 2002, p. 56). Essa atitude de subestimação acontece quando pensamos que os indefesos não nos ajudarão, porém, ao contrário, a presente fábula fez outro percurso.

O que queremos dizer com isto? O leão poderá ser uma metáfora do professor/educador. E o rato dos alunos. No caso final, ambos são copartícipes de uma dialética⁵, de uma relação de troca e destino fáustico como na fábula. Um educador ou parresiasta se coloca no campo da verdade, do dizer a verdade, ou em outros termos, falar com franqueza através de “práticas da direção de consciência, [...] uma qualidade (há pessoas que têm a *parrésia* e outras que não têm a *parresía*)” (FOUCAULT, 2010a, p. 43).

Michel Foucault – inquieto como era em suas vastas comunicações orais e escritas – na nossa acepção poderia ser esse fabulista⁶ ao tratar sobre o campo teórico da Educação. E nós fazemos aposta com a possibilidade de haver um docente que seja parresiasta; que franqueie o conhecimento sendo verdadeiro, falando francamente, a saber, utilizando-se da *parrésia*. “Em outras palavras, [...] aquele que dirige a consciência dos outros e os ajuda a constituir sua relação consigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 43)⁷.

Nesta presente tese, discorreremos, no primeiro capítulo, após detalhamento do percurso metodológico por nós adotado, sobre o educador parresista na Educação pelo viés do *cuidado de si* ao falar sobre a verdade em seu ofício laboral e pragmático, sempre buscando a subjetividade que lhe pertence como processo à sua condição de ser/estar educador. O segundo capítulo, articulamos a ética e a *parrésia* como pontos centrais da teoria foucaultiana endereçada à Educação. Por fim, no terceiro capítulo, enunciamos quais os caminhos, pela via foucaultiana, para um educador da *tékhne* se tornar um educador parresiasta através de uma experiência didático-pedagógica em uma Escola Pública de Maceió/AL.

⁴ O tema do *Educador* será abordado no primeiro capítulo desta tese. Para a analogia feita, vale frisar que utilizamos o recurso estilístico da metáfora.

⁵ Dialética na acepção socrático-platônica deste “último Foucault”, a saber: “o nexos dialético entre a contemplação de si e o cuidado de si” (CASTRO, 2016, p. 109).

⁶ Diz Foucault: “Só escrevi ficções” (FOUCAULT *apud* MACHADO, 2017, p. 01).

⁷ *Ibidem*, 2010.

METODOLOGIA

E sobre o percurso metodológico desta tese, o que temos a dizer?

Quando se dirige sobre a escrita foucaultiana, temos três fases ou etapas de seu pensamento já mencionadas nesta introdução: uma arqueológica, outra genealógica e, por último, a ética ou modos de subjetivação. Tensionadas entre si, essas etapas se distanciam umas das outras. Podemos dizer que são delimitações teóricas distintas.

Roberto Machado, pesquisador de Foucault, enunciava que esses momentos teóricos foucaultianos não se encontravam de forma linear e não menos rígidas e invariáveis. Em uma entrevista concedida à Michel Misse (2017), assim falava Roberto Machado:

Uma das singularidades importantes de Foucault como filósofo é que ele não elabora um método de investigação rígido, invariável, universalmente válido. Sua atitude teórica é marcada – de maneira assumida e refletida – pelo provisório. Em vez de um sistema conceitual, o que há é um processo, ele mesmo histórico, pelo qual seu método é definido de modo diferente em cada obra. Foucault está sempre em constante mutação. É inegável a existência de uma mudança, de uma passagem sem continuidade da arqueologia dos saberes à genealogia dos poderes. E essa mudança é evidente em seu próprio pensamento genealógico, como uma passagem de uma genealogia do poder a uma genealogia da subjetividade. O que começou como uma pesquisa sobre os mecanismos de sujeição converteu-se numa investigação bem diferente – e também original – sobre os modos de subjetivação (MISSE, 2017, p. 20).

O referencial teórico desta pesquisa se enquadra no chamando “último Foucault”, ou seja, o da ética ou dos modos de subjetivação, mas também pesquisaremos suas fases anteriores com a finalidade de embasar a última. Nossa pergunta principal, *dentro da perspectiva foucaultiana da parresía é possível haver pela ordem da subjetivação, proposta pelo filósofo, um educador parresiasta?*, trata-se de uma pergunta subjetivista que se ampara na “evocação constante de uma interioridade esotérica como fundamento da ação pedagógica e do despertar de uma consciência de si igualmente esotérica como sua finalidade” (AQUINO, 2014, p. 164).

Cabe elucidar que não queremos descolar outras obras foucaultianas extemporâneas nesta pesquisa, mas de se aproximar mais atentamente dos textos “periféricos contemporâneos” (REVEL, 2004, p. 71) deste autor para nossa análise.

Esse lugar chamado de periférico compreende, principalmente, aos chamados *Dits et écrits* (*Ditos e escritos*) que foram traduzidos para o português do Curso no *Collège de France*, e, precipuamente, as aulas: *A Hermenêutica do Sujeito (1981-1982 [2010]) O Governo de Si e dos Outros (1982-1983 [2010]) e A Coragem da Verdade: O Governo de Si e dos Outros II (1983-1984 [2011])*.

Nossa metodologia acompanha a verticalidade teórica e pragmática deste “último Foucault”, que sendo textos “periféricos” nos inclinam metodologicamente para:

[...] a relação de gênese/afastamento em todas as obras de Foucault, e o cruzamento de dois regimes de escrita que se condicionam e se abalam reciprocamente, na realidade, impede a fixação de algo que viesse a produzir a unidade da pesquisa concebida como um ‘motivo’ ou como um monograma do pensamento foucaultiano (REVEL, 2004, p. 71).

Esse afastamento de um monograma teórico foucaultiano nos levou a incidir sobre uma pergunta-problema que se encontrasse com este “último Foucault” (a nossa Moira *Átropos*, seguida da *Cloto* como simbologia de um renascimento teórico-prático), sem fazer um interrogatório distante da relação de gênese/afastamento da fase ou etapa dos modos de subjetivação de nosso filósofo.

Mesmo sabendo que nesta pesquisa o “alargamento” de pensamentos foucaultianos se mostre em descontinuidades dos “outros enunciados arqueológicos e genealógicos”, optamos pelo modelo da ética da existência nos modos da subjetivação como quesito⁸, tanto latente, quanto manifesto, desta pesquisa acadêmica. Neste modelo, podemos ter certa continuidade epistemológica de Foucault na elaboração de suas diretrizes ideativas que trate sobre a governabilidade, a subjetivação e a ética em uma faceta de “diagnosticador” (GROS, 2004, p. 12) de seu tempo e de nosso tempo presente, aferimos.

Trataremos como **ilustração** a presente tese, de uma experiência didático-pedagógica em uma Escola de EJA em Alagoas. Nossa observação foi participante⁹, e tratamos, como Educador desta escola, sobre o tem do Amor na Filosofia a todos os alunos da EJA. Destarte, cabe destacar, com vistas a evidenciar o caráter ético da pesquisa, que todas as imagens sobre a Escola pesquisada, bem como os sujeitos da educação, têm expressa autorização de publicação, em especial das imagens dos alunos meio por meio de um *Termo de Autorização do Uso da Imagem*, o qual se encontra no Anexo I desta tese. Aos alunos menores de 18 anos, seus familiares assinam o termo, enquanto que os com idade acima de 18 anos, eles próprios

⁸ Trataremos disto no primeiro capítulo desta pesquisa.

⁹ “O objetivo da observação participante é produzir uma “descrição densa” da interação social em ambientes naturais. Ao mesmo tempo, os informantes são incentivados a usar sua própria linguagem e conceitos diários para descrever o que está acontecendo em suas vidas esperando-se, que no processo, emergja uma imagem mais adequada do contexto de investigação como um sistema social descrito a partir de uma série de perspectivas dos participantes (MARIETTO; SANCHES, 2013). Outro objetivo é obter uma compreensão profunda de um tema ou situação particular por meio dos significados atribuídos ao fenômeno pelos indivíduos que o vivem e experimentam. Em geral, a observação participante ocorre em ambientes comunitários ou em locais que se acredita ter alguma relevância para as questões de pesquisa. O método é diferenciado porque o pesquisador se aproxima dos participantes da pesquisa em seu próprio ambiente. Assim, de um modo geral, o pesquisador envolvido na observação participante tenta aprender como é a vida de um “nativo”, mantendo-se, inevitavelmente, um “estranho” (MACK *et al.*, 2005; MARIETTO, 2018).

assinam. Ademais, para se matricular na Escola, todos os alunos devem assinar o referido termo obrigatoriamente.

Posto isto, na solicitação de *arriscar-se*, na acepção de Foucault, assim nos colocamos frente ao modelo do filósofo francês em concatenar as pragmáticas históricas, éticas e de *parrésia* na *Psicagogia* que se diferencia conceitualmente de *Pedagogia*, sem desabonar esta última, na qual a Pedagogia clássica ou normativa é compreendida como

a transmissão de uma verdade que tem por função dotar os sujeitos de atitudes, capacidades e saberes; e [a] *Psicagogia* a transmissão de uma verdade que por *função modificar o modo de ser do sujeito*, não simplesmente dotá-lo das capacidades que não possui” (CASTRO, 2016, p. 319, grifos nossos).

Por hora, pesquisar pela ótica foucaultiana a *parresía* e os modos de subjetivação na ética, através de uma educação parresiasta, foi o esteio basal desta nossa jornada.

1. EM BUSCA DE UM EDUCADOR PARRESIASTA: ÉTICO, VERDADEIRO E ALETÚRGICO

Uma das questões que podemos levantar sobre o período ou etapa em que Foucault trata da *parrésia* é a aproximação do filósofo com a filosofia grega, romana e da Antiguidade Tardia, numa concepção metodológica aos modos de subjetivação¹⁰. Aqui no Brasil, ao se falar do francês, considerava-se “nosso filósofo” próximo ao pós-estruturalismo e aos pós-modernos – escolas filosóficas com metodologias específicas que ele não aprovou em seu *corpus* discursivo, ou de discursividades.

Quando sabatinado após uma conferência, Foucault argumentava em tom de exortação:

Vou tentar responder. A primeira coisa que direi é que jamais, de minha parte, empreguei a palavra estrutura. Procurem-na em *As palavras e as coisas*, e não a encontrarão. Então, gostaria muito que todas as facilidades sobre o estruturalismo me sejam poupadas, ou que se dê ao trabalho de justificá-las (FOUCAULT, 2006, p. 44).

Alexandre Freitas (2015, p. 72-73) nos diz que “o modo singular como Foucault foi inserido na crítica pós-estruturalista e pós-moderna (termos que pouco lhe agradavam), acabou por produzir e cristalizar interpretações divergentes e discrepantes, refletindo-se diretamente na recepção do seu pensamento”. Colocamo-lo, neste nosso texto acadêmico, como filósofo, historiador e educador da *alerturgia* (este último termo vamos dissertar posteriormente), e não dos métodos pós-estruturalistas e pós-modernos que têm teleologias bem definidas. Estamos com os modos de subjetivação e da ética¹¹ ao pensar o “nosso Foucault”.

Afirmamos que o ideário teórico foucaultiano, não tendo sido linear em seu trajeto de pensamento e crítica a esse mesmo pensamento, fez de Michel Foucault um pesquisador que refletia os fatos ocorridos (tanto antropológicos, históricos e filosóficos) desde os gregos até os modernos como um *virtuose* que observava, inquiria, apontava esses fatos, problematizando-os, em sua estrutura pragmática.

Esse problematizar foucaultiano poderá ser assim descrito nas palavras do filósofo, como exposto abaixo:

E se digo o que preciso fazer, não é porque acredito que não haja nada a dizer. Muito pelo contrário, penso que a mil coisas a fazer, a inventar, a forjar por aqueles que, reconhecendo as relações de poder nas quais estão implicados,

¹⁰ A subjetivação como modelo metodológico em Foucault refere-se a “*substância ética, os modos de sujeição, as formas de elaboração do trabalho ético, a teleologia do sujeito moral*. Esses elementos definem a relação do sujeito consigo mesmo ou, para expressá-lo de outro modo, a maneira como o sujeito se constitui como sujeito moral” (CASTRO, 2016, p. 408, grifos do autor).

¹¹ De *Éthos* que advoga na concepção grega, a maneira de ser e de se conduzir na *pólis*.

tenham decidido resistir a elas ou delas escapar. Deste ponto de vista, toda a minha pesquisa se baseia em um postulado de otimismo absoluto. Não realizo minhas análises para dizer: olha só como são as coisas, vocês caíram na armadilha. Só digo essas coisas na medida em que considero que isso permite transformá-la (FOUCAULT, 2013, p. 344).

A palavra ou discurso que pode transformar e fazer sair da alcova discursiva que possibilitará um olhar com os olhos da teoria vinculado à realidade. Lembramos que a palavra *teoria* em seu étimo significa “olhar divino”, vem do grego *Theós*, ou seja, um olhar que é forjado pela perspicácia do leitor/autor na visagem de sua realidade e dos fatos que permeiem essa realidade, quer seja histórica, antropológica, psicológica, epistêmica, dentre outras. E quanto à pragmática nesta pesquisa?

Nesta pesquisa, quando se alude ao pragmatismo, deve-se pensar em um itinerário muito particular. Esse *pragma* direciona-se às *práticas do cuidado de si*, as *experiências de si e as tecnologias de si*¹², onde a *parrésia* se aloja sob os *modos de subjetivação e da ética*. Pensar o “último Foucault”, como ilustração, não nos aliena de pensar também a psicanálise como retomada do confessionalismo cristão e de normatividade dos costumes (arqueologia do saber), dos biopoderes e as coerções punitivas e de vigilância ao corpo na era clássica ao período vitoriano (genealogia do poder) – esses elementos não são focos desta presente pesquisa. Sabemos disso: fica esse alerta para nós.

Desta feita, os *descontínuos* teóricos foucaultianos fizeram chegar às suas aulas e conferências dos anos 80 do século XX, onde o *lócus* da *parrésia* se expõe mais acentuadamente. Observando com Foucault, nessa *descontinuidade* de seu discurso:

O fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivéssemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. Não se deve imaginar, percorrendo o mundo e entrelaçando-se em todas as suas formas e acontecimentos, um não dito ou um impensado que deveria, enfim, articular ou pensar. *Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem* (FOUCAULT, 2011a, p. 49-50, grifos nossos).

O discurso produz sentido e mais sentidos quando pode se entrecruzar em suas instâncias enunciativas, entrelaçando-se e produzindo interpretação. Incitados, com Foucault, que temos vida (*bíos*) quando no ato da escritura, mesmo sendo de forma descontínua, poderá haver uma direção à realidade do sujeito (histórica, epistêmica e ética, essencialmente) – regra

¹² Compreendemos as *práticas de si* como as dietéticas (comer bem, dormir bem, ter relações sexuais moderadas). Já as *tecnologias de si* são todas as ciências que nasceram das práticas médicas (psiquiatria, psicologia, neurologia etc.), bem como da confissão católica do medievo.

de ouro da escrita foucaultiana dessa terceira fase ou etapa. Podemos comunicar que esse sujeito é efeito do discurso, é efeito da linguagem; não se localizando unicamente na matéria estrutural de uma *psique* (memória, pensamento, sinapses e biologia).

Dando vida à presente escrita, consideramos neste capítulo as aulas intituladas *A coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II* (1983-1984 [2011]). De acordo com a aula de 1º de fevereiro de 1984¹³, temos uma definição sobre a *parresía* como aquela que faz com que o sujeito enuncie a verdade francamente. Essa verdade é respaldada por um princípio ético e *aleiúrgico*, dito de outro modo, “*a produção da verdade, o ato pelo qual a verdade se manifesta*” (FOUCAULT, 2011b, p. 4, grifos nossos).

Falar com verdade nos coloca como educadores ao modo socrático¹⁴ na possibilidade de comentar com franqueza aos nossos pares e/ou discípulos pela via de uma análise que tenha a verdade como fim (teleologia). Esse tipo de manifestação, como quer Foucault (2011):

Não se trataria, de modo algum, de analisar quais são as formas do discurso tais como ele é reconhecido como verdadeiro, mas sim: sob que forma, em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus próprios olhos, e aos olhos dos outros quem diz a verdade, [qual é] a forma do sujeito que diz a verdade (FOUCAULT, 2011b, p. 4).

Nesse ínterim, podemos pensar que a verdade – causa e feito discursivo do parresiasta – se traduz em discurso e enunciados que se aproximam constantemente dos discursos da antiguidade greco-romana e, principalmente, de Sócrates. Já no V século a.C., Foucault também cita fragmentos de Sêneca, Plínio, o Moço, Marco Aurélio, Filodemo, dentre outros.

Há uma diferença aleiúrgica entre o *conhece-te a ti mesmo socrático* (*Gnôth seautón*) que possui vértice cognoscente, com o *cuidado de si* que bordejia a *parrésia*. Esse *cuidado de si* em grego chama-se *epiméleia heautoû*, que “deu lugar [...] ao desenvolvimento do que poderíamos chamar de uma cultura de si, uma cultura de si na qual se vê formular, se desenvolver, se transmitir, e elaborar todo o jogo de práticas de si” (FOUCAULT, 2011b, p. 6). A cultura de si, termo elaborado através da cultura helênica e romana, bem como do medievo,

¹³ E aulas posteriores.

¹⁴ O termo “educador” no sentido de *Educator*, do étimo latino, que visa à instância daquele que nutre e que cria, e em Foucault, entendemos que na última jornada de suas pesquisas, elas se mostraram em profundidade, multiplicidade e intensidade nas suas aulas, perfazendo um jogo parresiástico educativo como problematizador da própria educação e, por fim, de um educador parresiasta (NOGUERA-RAMÍNEZ, 2009). Segundo Frédéric Gros (2004, p. 155): “Definitivamente, o que é que faz Foucault, pelo próprio Foucault, algo mais que um professor e algo menos que um militante, algo mais que um erudito e algo menos que um ideólogo? Esse célebre ‘retorno aos gregos’ de que se fala em relação ao último Foucault (o Foucault dos anos de 1980) se cumpre num redescobrimto final da figura de Sócrates como ‘parresiasta’, irmão um instante sonhado, duplo sorridente”.

tornou-se um ideário foucaultiano em suas últimas pesquisas. *A prática de si*, ou sua forma pluralizada, *as práticas de si*, possuem um contorno pragmático, mas também ético. Os jogos parresiásticos nos dirão isto.

Quando se fala em *parresía*, o mesmo Foucault nos dá outra definição, agora etimológica, sobre esse termo – o consideramos pontual, a saber: “a *parrésia*, [...] é etimologicamente a atividade que consiste em dizer tudo: *pân rêma*, *Parresiázesthai* é ‘dizer tudo’. O *Parresiastés* é aquele que diz tudo” (FOUCAULT, 2011b, p. 10).

Nesse dizer com verdade e ética, o parresiasta tem de se responsabilizar pelo seu enunciado franco e verdadeiro, tal como Sócrates na *Apologia*, de Platão, os jogos parresiásticos se entrecruzam, pois:

É preciso que a enunciação da verdade intervenha em condições bem definidas: não se é parresiasta por simplesmente dizer à verdade que, quando diz a verdade, se expõe a risco: é sua coragem que se mostra em sua ação de dizer a verdade (ADORNO, 2004, p. 60).

O dizer em *risco* é apontado por Foucault que não há *parrésia* que se concretize de forma pejorativa, nem na retórica, muito menos em falas proféticas, e sem deixar de citar a lisonja (elogiar não é *parrésia*). Faz-se necessário uma legitimidade daquilo que se diz. Na relação de quem emite a verdade e de quem a recebe, citamos:

Assim, aquilo que o mestre traz como verdade; o que ele escolhe dizer como verdadeiro e o que o discípulo dispõe de instrumento – instrumento circunscrito pelo discurso do mestre que escolhe e decide o que é verdadeiro e acaba possibilitando que a produção de uma verdade do discípulo -, seja a nosso modo de ver, um entre possível através do discurso do mestre com o que o discípulo escolhe para se dizer sujeito da verdade e, portanto, sujeito contemporâneo (SANTOS, [s.d], p.72).

Nessa discursividade do mestre e do discípulo (de Sócrates e seus seguidores – como *imago* a ser seguida), ou, como queiram, do educador e do educando, a verdade deve ser um instrumento de bem-dizer a própria verdade, tendo como eixo axial, de acordo com Freitas (2015, p. 85) como sendo a “arte da existência que só têm como sustentar em um deslocamento radical do próprio registro pedagógico, uma vez que, na discussão travada por Foucault, Sócrates simultaneamente refuta e recria o papel do professor”.

Se operarmos com a *maiêutica socrática* na relação mestre/educador e discípulo/aprendiz, a premissa do pensamento foucaultiano se aloja em um movimento de redescobertas dentro do registro pedagógico. Esse registro se anima com a prática de falar à verdade que não obscurece e com a formação do cidadão grego para a vida adulta e de

governabilidade. Dessa forma, *parrésia* tem a ver com a governabilidade do sujeito pela ótica de uma subjetivação que o leve ao princípio de eticidade. A *parrésia*, se pudermos fazer uma síntese, fornece elementos aletúrgicos ao cidadão livre. Alerturgia como *cuidado de si e práticas do cuidado de si*. Dito isto, precisamos retomar as práticas não parresiásticas ou que ignoram a matriz da verdade com franqueza. Falemos da *parrésia* pejorativa.

Por que ela não pode ser pejorativa? Refletimos com Foucault que o lado negativo da uma educação parresiástica poderá ser a pejorativa. Para tal, lembramo-nos, a título de ciência ao leitor desta tese, sobre o dramaturgo grego Aristófanes (no qual Foucault citará abaixo), em sua obra *As Rãs*, que teimava em macular Sócrates como filósofo/educador/dialético e seus governantes do século V a.C. – ele também se utilizava de palavras de baixo-calão, à época, na presente obra literária. Sabemos que Aristófanes se destacou por ser um escritor de peças cômicas, estando até no *Banquete*, de Platão, com seus seres circulares, andrógenos e míticos.

Foucault nos faz lembrar que a *parrésia* pode ser empregada com valores pejorativos e cita Aristófanes como ilustração desta prática pejorativa:

Encontramos o valor pejorativo, pela primeira vez, creio, em Aristófanes, e depois, muito correntemente, até na literatura cristã [...] A *parrésia* consiste em dizer tudo no sentido que se diz qualquer coisa [pensando em Aristófanes], o parresiasta se torna e aparece então como um tagarela impenitente, como aquele que não sabe se conter ou, em todo caso, como aquele que não é capaz de indexar seu discurso a um princípio de racionalidade e a um princípio de verdade (FOUCAULT, 2011b, p. 10).

Deve-se observar que um parresiasta pode falar ou dizer qualquer coisa, tal como o dramaturgo grego citado acima, mas não será efetivamente um parresiasta, pois se expõe com dissimulações em uma fala de tagarela e de forma pejorativa¹⁵. O dizer franco passa pelo caminho da ética, isso porque tende a transformar ontologicamente o outro/ouvinte de modo que não haja dissimulação e nem “ornamento retórico” (FOUCAULT, 2011b, p. 11). Falamos, agora, sobre os retóricos que eram pedagogos com diferenças claras de um educador parresiasta.

Compreendendo que um educar parresiasta é aquele do “‘dizer tudo’, mas indexado com a verdade: dizer tudo da verdade, não ocultar nada da verdade, dizer a verdade sem mascará-la com o que quer que seja” (FOUCAULT, 2011b, p. 11). Esse dizer que se desmembra em enunciados efetivados na ordem da verdade parresiástica parte, primeiramente, da “manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse;

¹⁵ De “*Pejorare*”, vocábulo que indica depreciação.

[segundo], questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e aquele a quem a verdade é endereçada)” (*Ibidem*, p. 12).

Temos de ter uma relação amistosa entre os interlocutores para que o falar com franqueza se estabeleça. A forma como isto ocorre refere-se, por exemplo, a imagem de Sócrates, antropólogo de seu tempo, ao se defender sobre acusações que o fizeram. Lê-se:

É justo, pois, cidadãos atenienses, que em primeiro lugar, eu me defenda das primeiras acusações que me foram apresentadas, e dos primeiros acusadores; depois, me defenderei das últimas e dos últimos. *Porque muitos dos meus acusadores têm vindo até vós há bastante tempo, talvez anos, sem jamais dizerem a verdade*; a esses eu temo mais do que a Anito e aos seus companheiros, embora também sejam temíveis esses últimos. Mais temíveis, porém são os primeiros, ó cidadãos, os quais tomando a maior parte de vós, desde crianças, vos persuadiam e me acusavam falsamente, dizendo-vos que há um tal Sócrates, homem doto, especulador das coisas celestes e investigador das subterrâneas, e que torna mais forte a razão mais fraca. Esses, cidadãos atenienses, que divulgaram tais coisas, são os acusadores que eu temo; pois aqueles que os escutam julgam que os investigadores de tais coisas não acreditam nem mesmo nos Deuses (PLATÃO, 2009, p. 10, grifos nossos).

As acusações dirigidas a Sócrates fizeram Foucault indagar que um discurso retórico pode prejudicar o discurso de *parrésia* (ser um falseamento da verdade). Para tanto, quando se fala em retórica, compreende-se que “não há vínculo entre aquele que fala e o que ele diz, mas a retórica tem por efeito estabelecer um vínculo obrigatório entre a coisa dita e aquele ou aqueles a quem ela é endereçada” (FOUCAULT, 2011b, p. 14).

Para Aristóteles (2007), como ilustração ao tema da retórica:

A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular [...] De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar. (ARISTÓTELES, 2007, p. 10).

Ao estagirita a retórica visa o argumento e defesa, entretanto poderá ser um argumento não válido que sustenta o edifício de um discurso. Foucault (2011, p. 14) vai de encontro a esse tipo de pedagogia afirmando “que o retórico é, ou pode perfeitamente ser, um mentor eficaz que constrange os outros. O parresiasta, ao contrário, será o zelador corajoso de uma verdade em que ele arrisca a si mesmo e sua relação com o outro”. Essa coragem de dizer a verdade tem relação intrínseca com o outro/ouvinte, a saber o problema do ser do sujeito e o que se passa nesse sujeito que endereça enunciados de verdade a outrem.

Na leitura das aulas foucaultianas, falamos da *Coragem da Verdade: o Governo de Si e dos Outros II* (1983-1984 [2011]). O termo coragem vem do latim que significa em seu prefixo *coração*. Quando lemos essas aulas, conseguimos compreender que falar com franqueza é falar também com o coração/coragem. Essa coragem se direciona à *uma prática de si*, na qual “o parresiasta não revela a seu interlocutor o que é. Ele desvela ou o ajuda a reconhecer o que ele, interlocutor é” (FOUCAULT, 2011b, p. 19).

Nessa *prática de si*, temos outro contraponto a um parresiasta: o profético. Foucault nos asseverou da problemática desse profeta, pois ele fala de um lugar divino, não diz a sua verdade. Um educador profeta seria aquele que se distancia da verdade de si para dizer uma verdade do outro e não dele mesmo – fazemos esse paralelo. “O profeta não fala por si, mas em nome do outro, e articula uma voz que não é a dele, ao contrário, o parresista, por definição, fala em seu próprio nome” (FOUCAULT, 2011b, p. 16).

Na ação profética das páginas de *Édipo Rei*, de Sófocles (2012), há Tirésias que diz a fala dos deuses, dos destinos fatídicos do personagem principal da obra. O discurso vem desse outro que não é o de si mesmo (mas do Outro/deus), danificando uma lógica principal da *parrésia* que é de emitir sentido advindo de si mesmo para o outro/ouvinte. A responsabilidade do educador parresiasta se distancia de uma fala oracular, tal como em Tirésias.

Da mesma forma com o sábio. Ele guarda para si, feito ermitão, uma verdade que não franqueia e que não faz o translado ao outro/ouvinte. Com o sábio, Foucault (2011, p. 18, grifo nosso) irá dizer que “enquanto o sábio mantém em silêncio e responde parcimoniosamente, o menos possível [...] *o parresiasta é o indefinido, o permanente, o insuportável interpelador*”. O insuportável interpelador que se encontra num jogo discursivo de forma premente, diferentemente, da do sábio. E que jogo é esse?

O que está em jogo é o discurso e sua enunciação (aquilo que dá sentido ao que se fala num contexto comunicativo). De acordo com Helena Brandão (2007, p. 34, grifo nosso), esse sujeito do discurso que Foucault dá vazão pelos vieses de seu interpelador, Sócrates, tem “[...] uma função vazia, *um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos*”. Ou em outra leitura, esse discurso é um “conjunto de enunciados que podem pertencer a campos diversos [ou a certos] planos discursivos” (REVEL, 2011, p. 41).

Na alocação da verdade do parresiasta, o vazio se preenche com a fala do dizer-francamente – o discurso se entrecruza com vários indivíduos dentro do mesmo discurso, ou seja: o que se diz carrega personagens, leis, códigos, costumes, culturas históricas que fazem o sujeito ser aquilo que é em seu tempo contemporâneo e/ou extemporâneo – a isso chamamos de planos discursivos.

Foucault (2014) nos assegura que não se pode elidir a coragem do dito com a verdade deste dito. O sujeito deve ser responsabilizado por aquilo que fala ao ouvinte e precisa se arriscar. Temos a forma não usual a um parresiasta que é a *tékhne*¹⁶, pois Sócrates, mentor deste “último Foucault”, evita “ocupar o lugar de um professor de uma arte [...], qualquer que ela seja, e *junto dessa refutação estabelece um novo olhar de maestria, o de guiar todos os outros pelo caminho do logos para que se cuidem de si mesmos e, eventualmente, dos outros*” (KOAN, 2011, p. 63-64, grifos nossos). Esse *cuidar de si* (seu *ethos*), não se mostra quando se faz lisonja, profecia, retórica, e, sendo sábio, não diz o todo do discurso: falseia, esconde, oblitera, pergunta sem responder.

O próprio Sócrates, sendo amigo da sabedoria, e desta feita sábio, detinha uma técnica de educador. Mas um educador que foi além da *tékhne* e se tornou um parresiasta. Sua atenção estava voltada para o *cuidado de si* como um trajeto de sua história pessoal e discursiva.

A leitura que fazemos, com Foucault, é de interesse à subjetivação do sujeito, – parece um pleonasma vicioso (mas não é)¹⁷, – que esse próprio sujeito se torne *consciente de si*, que se governe para poder governar os outros, tal como um educador parresiasta.

Poderão existir *técnicas de si* para que o sujeito se governe visando governar os outros (a função do educador). Para se compreender essas *técnicas de si* como problematizadora, citamos Frédéric Gros (2014):

A problematização dessas ‘técnicas de si’, frequentemente diferenciadas das técnicas de produção, comunicação e dominação, permite a Foucault problematizar um sujeito que não é simplesmente atravessado e informado pelas governabilidades exteriores, mas constrói, em meio a exercícios

¹⁶ “Nessa ideia daquele que possui um saber de *tékhne*, que o recebeu e vai transmiti-lo, encontramos esse princípio de uma obrigação de falar, que não encontramos no sábio, mas que encontramos no parresiasta. Porém, esse professor, esse homem da *tékhne*, do *know-how* e do ensino, nessa transmissão do saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu e vai transmitir, vemos que não assume nenhum risco – e é isso que faz a diferença com um parresiasta” (FOUCAULT, 2011b, p. 24). Neste modo, o educador de uma técnica de transmissão de conhecimento, tendo o conteúdo aprendido e franqueado a seus alunos, não se *arrisca* tal como o parresiasta, ou seja, não faz a diferença. Aventamos que ele enuncia, transmite o saber, mas não *ousa*, não problematiza e não se atreve no dizer-franco. Esse professor e/ou educador será a peça fundante que nos dirá da possibilidade da existência de um profissional da educação que diga a verdade, agora se arriscando através das *práticas de si* (*como alcance para se tornar um educador aletúrgico*), mesmo que seja, *a priori*, aquele que recebeu o conhecimento de uma técnica, mas não avançou nessa técnica como faz um parresiasta, segundo “nosso Foucault”. Responderemos a este tema no capítulo 2º da presente tese.

¹⁷ Essa tensão entre sujeito e subjetivação, como díspares, *a priori*, será lembrada por Foucault, leitor de Lacan, nas seguintes palavras: “[...] nós descobríamos que a filosofia e as ciências humanas viviam sobre uma concepção muito tradicional do sujeito humano, e que não bastasse dizer, ora uns, que o sujeito era radicalmente livre, e ora com outros, que ele era determinado por condições sociais. Nós descobríamos que era preciso procurar libertar tudo o que se esconde por trás do uso aparentemente simples do pronome ‘eu’ (je). O sujeito: uma coisa complexa, frágil, de que é tão difícil falar, e sem a qual não podemos falar” (FOUCAULT, 2014c, p. 301-302). Na acepção exposta por Foucault, podemos aferir que o sujeito como sujeito está ainda em uma ortopedia do eu, e que a subjetivação – aquela em (des)construção contínua e histórica – alcança patamares distintos na diacronia das complexidades que a subjetivação nos fornece na leitura lacaniana referendada por Foucault.

regulares, uma relação a ser definida. Essa espessura é de um lado a outro histórico, estruturando para o indivíduo certa experiência de si mesmo (GROS, 2014, p. 308, tradução nossa).¹⁸

Essas *experiências de si* somente se efetivam com o falar francamente do parresiasta. É na *parresía* que continuamos a dizer-a-verdade a todo custo, mesmo que tenhamos *riscos ou advertências* sobre a enunciação. Na historicidade desse falar, dessa preleção, o esteio parresiástico tornar-se e se movimenta pelas vias da eticidade. Talvez lugar comum de quem fale parresiasticamente, mas não!

Como foi dito, poderá haver aquele que discursa de forma retórica, lisonjeira, profética e sábia, todavia, segundo Francesco Adorno (2004, p. 61), “[...] o sujeito implicado nessa relação com a verdade não enuncia simplesmente uma opinião, sua opinião pessoal, mas se expõe enquanto sujeito da opinião enunciada, manifesta-se enquanto sujeito do *enuntandum*”. Logo, o parresiasta se responsabiliza pelo seu dizer-a-verdade à sua própria existência – seu *enuntandum*. Torna-se sujeito daquilo que fala com liberdade, mas sem se esquecer do *ethos* que o identifica como sujeito do falar com franqueza – algo que inexistente nos retóricos, sábios e profetas, bem como nos lisonjeiros.

Voltando a Sócrates, que se utiliza de recursos metodológicos para falar francamente, tais como a ironia e seu parto das ideias (*maiêutica*), que em Foucault, ganha sempre uma atenção especial.

Alguns gregos não cultivavam a isegoria (como Sócrates), esse dizer retórico nas Assembleias. Atestava Foucault que o ateniense não fez política, pois se subisse a tribuna morreria. Ei-lo: “o [diálogo] da *Apologia* em que Sócrates diz: não ‘fiz política’, como quem diz, não subi a tribuna porque, se subisse, teria morrido” (FOUCAULT, 2011b, p. 64).

O princípio ético em Sócrates o atestava que sua fala franca poderia colocá-lo no cadafalso e na morte. Isso de fato aconteceu. Seu *lócus* de atuação era a Academia ou a praça pública (*ágora*). O espaço da Assembleia ou Tribuna era dos isegoristas, não de Sócrates.

O ateniense, sendo acusado de corromper a juventude e a crença nos deuses, bebeu a cicuta, mas não deixou esses mesmos deuses a mercê pela sua extenuação. Foucault (2011) lembra que no leito da morte ele pediu homenagens a Esculápio – uma oferta de um galo ao deus não poderia ser esquecida.

¹⁸ Do original: “La problématisation de ces "techniques de soi", souvent différenciée des techniques de production, de communication et de domination, permet à Foucault de problématiser un sujet qui n'est pas simplement traversé et informé par une gouvernabilité externe, mais qui construit, au milieu d'exercices réguliers, une relation ensemble. Cette épaisseur est historique et structurelle, structurant pour l'individu une certaine expérience de lui-même” (GROS, 2014, p. 308).

Foucault utiliza-se, mais uma vez, da obra platônica, *A Apologia*, para falar sobre o governante parresiasta que Sócrates não foi por dizer-a-verdade com franqueza. Nessa referida obra, na interpretação foucaultiana, o grego alude que “meus adversários mentem, eu digo a verdade. Segundo diz Sócrates: meus adversários são hábeis em falar (*deinòs légein*); já eu, diz ele, falo simplesmente, diretamente, sem habilidade e sem aparato” (FOUCAULT, 2011b, p. 64).

Uma das explicações possíveis a esses adversários é a de que eles se utilizam da retórica e não falam com franqueza. A ação de falar francamente de forma linear e sem subterfúgios fez do grego uma ameaça à sua cidade (*pólis*). Na *Hermenêutica do Sujeito*, assim diz o francês:

A *parrésia* (a *libertas*, o falar franco), é, pois, esta forma essencial – e deste modo resumiria o que queria dizer-lhes sobre a *parrésia* – da palavra do diretor: palavra livre, independente de regras, livre dos procedimentos da retórica, por que ela deve, por um lado, certamente, adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do auditor [...] o sujeito que fala se compromete. (FOUCAULT, 2010a, p. 340).

Nesse comprometimento, Sócrates se encontrava, e por isso, era um educador parresiasta. A liberdade em seus enunciados, mesmo escritos por seu discípulo Platão, traduzia-se como palavras de fala livre. A objeção dele para participar das Assembleias e Tribunas poderia fazê-lo, como diz Foucault (2011, p. 64): “esquecer o que sou”. Esse esquecimento, mesmo se tratando do demônio socrático que o encabulava algumas vezes (fazendo-o esquecer de suas atividades diárias), deverá ser visto como o esquecimento da falta de verdade ao dizer a verdade, ou, como queiram: o esquecimento de “praticar a ética do cuidado de si, ou seja, [de] uma ‘liberdade refletida’” (PRADEAU, 2004, p. 137). *Parrésia* que em latim se refere à liberdade ou a falar francamente – uma modalidade que o educador deve possuir em suas *práticas de si*, de forma refletida.

Essas *práticas de si* advêm do pensamento, a saber: o pensamento instala as *práticas de si* de forma harmônica; “neste sentido, o pensamento é considerado como a forma mesma da ação, como ação na medida em que ela implica um jogo verdadeiro e do falso, a aceitação ou rechaço da regra, a relação consigo mesmo e com os outros” (CASTRO, 2016, p. 338). Nessa acepção, podemos dizer que o pensamento tem estreita na relação com a experiência, e essa experiência se faz de *práticas de si ou do cuidado de si* no dizer-a-verdade sobre essas práticas.

2. A (DES)CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PAUTADA NA ÉTICA: TRAVESSIAS

Ao colocarmos o termo “travessias”, implica-se que neste capítulo da tese, inspirada nas travessias de Guimarães Rosa (1979), colocamo-nos em movimentos de ir e vir constantes para ressignificar as alusões foucaultianas sobre a Educação e a Ética – e indo além: vamos a outros rincões teóricos e pragmáticos que a palavra “travessia” nos possibilita alcançar.

Deve-se pontuar que a Educação nasce, de acordo com Dias e Pinto (2019), com o nascimento do homem. Entendendo-a como:

[...] um processo social que se enquadra numa certa concepção de mundo, concepção esta que estabelece os fins a serem atingidos pelo processo educativo em concordância com as ideias dominantes numa dada sociedade. A educação não pode ser entendida de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social, situada historicamente, numa determinada realidade (DIAS; PINTO, 2019, p. 449).

Tratamos aqui de uma Educação que se circunscreve em tempos históricos determinados através da ação humana e das experiências sociais em que o ato de educar está implicado. As experiências do sujeito¹⁹ (termo moderno e afeito a esse texto) se deram em sentidos culturais, sociais, políticos, afetivos em tempos determinados. Vamos pensar sobre isto.

Nas culturas ágrafas (PETIT, 1989), cuja experiência do homem estava distante da escrita, a oralidade era propulsora do conhecimento. Ágrafa remete sem a escrita, sem a representação de sinais gráficos. Ora, desde Hesíodo e Homero, na Grécia, tudo o que se conhecia passava pelas narrativas orais. Essa narratividade tinha história, memória, agrupamentos de convivas que se dispunham a ouvi-las com atenção.

Textos como a Teogonia, de Hesíodo (2013), tentava explicar a origem do mundo. Os habitantes da hélade, ainda aproximados com as narrativas mitológicas, davam criação ao universo com a intromissão dos deuses. Um mundo sem o Eros, sem a Gaia, sem o Érebo não se podia imaginar. Um mundo deslocado de tentativas científicas como a entendemos hoje,

¹⁹ “Estranhamente, o homem – cujo conhecimento passa, a olhos ingênuos, como a mais velha busca desde Sócrates – não é sem dúvida, nada mais que uma certa brecha na ordem das coisas, uma configuração, em todo caso, desenhada pela disposição nova que ele assumiu recentemente ao saber. Daí nasceram todas as quimeras dos novos humanismos, todas as facilidades de uma ‘antropologia’, entendida como reflexão geral, meio positiva, meio filosófica, sobre o homem. Contudo, é um reconforto e um profundo apaziguamento pensar que o homem não passa de uma invenção recente, uma figura que não tem dois séculos, uma simples dobra de nosso saber, e que desaparecerá desde que este houver encontrado uma nova forma” (FOUCAULT, 1995, p. XXI).

poderia ser um mundo necessário no século 7º a.C. A ciência (*epistémê*)²⁰ estava a iniciar sua aventura de autonomia se formando apenas no século XVI em diante. O que podemos dizer? É o dito da verdade sem a ciência como a entendemos na modernidade: a Educação oralizada não necessitava desse estratagema antes da Era Comum.

Para não nos esquecermos, a memória grega (onde nasce a Filosofia como tal) lembra sempre da Educação narrada. No Banquete (PLATÃO, 1991), por exemplo, a sua escrita foi extemporânea ao acontecimento da festa de Agatão. Um pouco mais de 20 anos para se lembrar (palavra-verbo necessária neste momento) dos fatos lá ocorridos. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação ou formação educativa grega (*Paideia*)²¹ nasce do oral, primeiramente.

Com os filósofos do século V antes de Cristo em diante, ou um pouco a menos dessa cronologia, a escrita fez-se necessária em solo grego. Podemos afirmar que escrito é um tecido de palavras e coordenativas que quando interligadas pela razão nas linguagens dão forma a uma tapeçaria hermenêutica e ideativa.

Essa tapeçaria ideativa ou cognoscente, cuja intervenção humana presentifica-se, só é possível pelo viés da racionalidade. Esta palavra nasce de *logos* que poderá ser explicada por “palavra”, “razão” ou, como nos interessa, “discurso racional”. Dito isto, estamos nas discursividades que propomos no primeiro capítulo da tese, e é através delas que endereçamos este texto acadêmico.

Pensar o discurso racional requer pensar com discursividades. Foucault esteve atento a isto: a discursividade dos corpos dóceis em recintos escolares demandava atenção do nosso filósofo. Os poderes e micro poderes discutem-se entre si. Há uma argamassa que sustenta o

²⁰ “[...] o campo da *epistémê* moderna não se ordena conforme o ideal de uma materialização perfeita e não se desenrola, a partir da pureza formal, uma longa sequência de conhecimentos descendentes, cada vez mais carregados de empiricidade. Antes, deve-se representar o domínio da *epistémê* moderna como um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões. Numa delas, situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encanamento dedutivo e linear de proposições evidentes ou verificadas; haveria, em outra dimensão, ciências (como as da linguagem, da vida, da produção e da distribuição de riquezas) [...] quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica, que se desenvolve com o pensamento do Mesmo; com a dimensão da linguística, da biologia e da economia, ela delineia um plano comum: lá podem aparecer, e efetivamente aparecerem, as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas [...]: a formalização do pensamento” (FOUCAULT, 1995, p. 479-480).

²¹ “A história da *Paideia*, encarada como a morfologia genética das relações entre o homem e a *pólis*, é o fundo filosófico indispensável no qual se deve projetar a compreensão da obra platônica. Para Platão, ao contrário dos grandes filósofos da natureza da época pré-socrática, não é o desejo de resolver o enigma do universo que justifica todos os esforços pelo conhecimento da verdade, mas sim a necessidade do conhecimento para a conservação e estruturação da vida. Platão aspira a realizar a verdadeira comunidade, como o espaço dentro do qual se deve consumir a suprema virtude do homem. A sua obra de reformador está animada do espírito educados da socrática, que não se contenta em contemplar a essência das coisas, mas quer criar o bem. Toda a obra escrita de Platão culmina nos dois grandes sistemas educacionais que são a República e as Leis, e o seu pensamento gira constantemente em torno das premissas filosóficas de toda educação, e tem consciência de si próprio como a suprema força educadora de homens” (JAEGER, 1989, p. 407).

edifício dos sujeitos que é a narrativa e as implicações dessa mesma narrativa entre e com os sujeitos. Onde nasce a narrativa para Foucault?

Podemos dizer que nasce de uma oralidade, passa pelo texto, e, após isto, torna-se corrente marítima de possibilidades interpretativas, principalmente filosóficas e históricas, no qual para ele, o discurso (narrado), “está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2005, p. 137).

Uma dessas possibilidades da existência do discurso é a história ou historicidade narrada. O cômputo da vasta obra de Foucault nos leva à ideia de que a história fez prenunciar o nascer e morrer do sujeito, como nas *Palavras e as Coisas*²². Esse sujeito torna-se uma constante, uma existência a procura de identidade na trama da própria história. Para Sandra de Souza (2000):

A história carregada de evidências às quais será necessário renunciar, a procura da identidade quando nada mais pode ser tomado como evidente, o ponto fixo que se perde – [...] é preciso lembrar as condições do desconforto, quando nós nos perguntamos como existir [na história] (SOUZA, 2000, p. 35).

Pensamos em Heródoto, um investigador de seu tempo. As histórias da Guerra do Peloponeso (431 a.C. – 404 a.C.) se tornaram vivas e reais porque foram escritas, descritas e interpretadas pelo olhar de Heródoto e do outro/leitor. O homem da Guerra entre atenienses e espartanos deverá ser visto igual ao da modernidade e suas manifestações bélicas, pois “para Foucault, experiências políticas, bélicas e históricas podem ser vividas num ‘dia de hoje’” (SOUZA, 2000, p. 35).

Foucault como “diagnosticador” (GROS, 2004) de seu tempo, estudou os momentos de uma geração ocidental desde os gregos, passando pela Antiguidade Tardia e chegando ao tempo moderno, respeitando as idiossincrasias de cada momento histórico e diagnosticando, como um observador atento, as etapas cronológicas do homem.

Houve saltos e alguns desencontros no texto foucaultiano (ele não podia dar conta de tudo, e nem nós). Esses saltos não invalida a escritura do francês, ao contrário. Eles prenunciam a retomada ou revisitação dos pesquisadores da modernidade para encontrar a cavilha (ou peça) que falta(va) em algumas produções textuais de Foucault. Podemos citar *As Confissões da Carne* (FOUCAULT, 2018a), texto póstumo e recém-lançado no Brasil.

²² “O homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia de nosso pensamento mostra facilmente. E talvez o fim próximo” (FOUCAULT, 1995, p. 536).

Essas produções são encontradas no período dos anos 80 do século passado (ainda existem textos inéditos do filósofo). As conferências da Escola de França é nossa matéria prima de estudo, como enunciado no primeiro momento desta tese. A retomada para a Educação nos fez agir como arqueólogos desse período da ética, dos modos de subjetivação que compõem a saga foucaultiana. Pensar um *ethos* (uma maneira de ser e de se conduzir) e um modelo pragmático a serem seguidos, através do “nosso Foucault”, é uma tentativa de tensão e escólio constantes.

A Ética fundamenta as relações humanas – uma frase pontual. E onde trataremos dessa ética em Foucault?²³

Para Foucault, em seu período dos modos de subjetivação, essa ética se desdobra em dois momentos: através *do conhece-te a ti mesmo e do cuidado de si*. Palavras-teorias que foram observadas por ele como emblemas de uma cultura específica, mas que ganhou heterogeneidades teórica e pragmática em seus últimos momentos de pesquisa, na França.

O tratamento ético nos coloca em discussão sobre a origem desses “modos de ser”, ou dessa maneira de agir em sociedade, sempre se fazendo lembrar que não somos isolados (ermitões), pois estamos em coletividade. E esta mesma sociedade é composta por regras para que ela exista. Estas regras podem ser comparadas à moral, e à ética. A ética nasce das ilhas gregas, na Antiguidade Clássica, no sentido de fazer refletir as ações humanas que sejam condizentes ao grupo social. Há uma liberdade que agrada, que aposta numa sistematicidade, homogeneidade e em uma generalidade. Discorramos sobre isto.

Edgardo Castro (2016) assim nos diz:

homogeneidade: o objeto de estudo são as práticas. [...], pois não se trata nem de analisar as representações que os homens têm de si mesmos, nem das condições que os levam a pensar de uma determinada maneira sem que eles o saibam, mas o que fazem e o modo como fazem (CASTRO, 2016, p. 155, grifo nosso).

Podemos aludir que a ética, em seu primeiro momento, pensa na prática como tratativa de ação. Não se deve ajuizar que os sujeitos apenas detenham conhecimento das representações

²³ Lembrando que nesse momento de nossa escrita como aludido no título, falamos em construção. Construir algo ou alguma coisa requer uma maturação e energia conceitual. Tal construção poderá ser “desconstruída” também. Um leitor atento ao último período de Foucault, poderá, com certeza, dar uma afirmativa que somos sujeitos que nos reinventamos constantemente através da história. Para que haja sãos é necessário que haja loucos. Para que haja Igreja faz-se necessário que haja féis e, também, de um organismo teológico que dê conta da fundamentação de crenças. E para que haja um educador a existência do educando é mola dialética. Tal dialética estabelece o trânsito entre o “eu” e o “outro” através da linguagem, e mais uma vez pelo viés das narrativas. A Escola tem de ser assim. Ou deve ser através do princípio de eticidade.

(imagens, totens, metáforas) que a eticidade lhes oferece. A negociação entre a ideia e o conceito de ética busca uma pragmática. Lembremo-nos de Alcebíades, muitas vezes citado por Foucault, que já em tempos de maturidade necessitava governar-se. E Sócrates advoga a favor de seu amado observando que para se governar faz-se necessário *o cuidado de si*. Saber dos limites e capacidades de Alcebíades, já o faz portador de uma governabilidade de si para governar os outros. A ética se implica nesse quesito: governar-se a si para governar aos outros – um enleio político, ético e de virtude.

Recorremos a Dunker (2011, p. 200) sobre o Alcebíades, de Platão:

O jovem guerreiro envelheceu [Alcebíades], ingressando na idade crítica em que abandona os amores de juventude, ambicionando agora a vida política. Alcebíades não está interessado apenas em usufruir suas relações e viver pacatamente em família ou entre outros cidadãos. Ele quer transformar seu *status* numa ação política de governo sobre os outros. Diante dessa demanda, Sócrates lhe responde que o exercício do poder deve ser antecedido pelo cuidado de si.

O que prenuncia o consórcio ao poder é o *cuidado de si*. O velho Alcebíades, emblema de beleza e virilidade na época do *Banquete* platônico, precisa saber cuidar de si. Ou como diriam os latinos: “*Cura sui*”, que em “sentido próprio designa cuidado [...] encargo, incumbência ou tarefa” (DUNKER, 2011, p. 194).

Esse encargo e incumbência, um educador poderá ter com seu educando como um sujeito ético. Não seria demais afirmar em sinónimas um retrato da jovialidade de Dion, ainda mancebo e com coragem, mas que possuía a concupiscência como atrapalho à sua liberdade. Citamos Foucault (2010):

Plutarco lembra que Dion, jovem irmão de Aristomaca, era um rapaz dotado de belíssimas qualidades: a grandeza da alma, a coragem e a capacidade de aprender. No entanto, cheio de vida, jovem que era da corte de um tirano como Dionísio, pois bem, ele havia sido habituado pouco a pouco, à ‘servidão’ e aos prazeres. E, por causa disso, era ‘cheio de preconceitos’, que quer dizer – isso em referência evidente a temas estoicos ou estoicizantes – a própria qualidade da sua natureza não havia sido comprometida, mas algumas opiniões falsas tinham se depositado em sua alma (FOUCAULT, 2010c, p. 48).

Dion possuía qualidades elevadas, mas se comprazia de apetites venais. Na acepção foucaultiana e, voltando à *homogeneidade* (CASTRO, 2016), não basta ter uma representação ou método da ética, mas se deve colocá-la em prática constante. Tanto Alcebíades, quanto Dion – aquele senil e este jovem –, eram virtuosos, portanto, tinham qualidades para participar da vida pública. Entretanto lhes faltava o *cuidado de si*, ou seja, a compreensão de que para

experimenta-se, explorar-se, examinar-se, analisar-se, integrar-se e governa-se, o *Ethos* tinha de fazer existência ontológica e pragmática.

Ainda na construção da eticidade em Foucault, trataremos sobre a *sistematicidade*. Continuando com Castro, ele nos enuncia que a sistematicidade em Foucault “tem três domínios: as relações sobre as coisas (saber), as relações da ação com os outros (poder), as relações consigo mesmo (ética)” (CASTRO, 2016, p. 155).

Com Foucault, “a prática de si identifica-se e incorpora-se com a própria arte de viver (a *tékhnē tou bión*)” (FOUCAULT, 2010d, p.185). E o que podemos aferir dessa sentença para a Educação? O próprio Michel Foucault responderá na lembrança do texto platônico do Alcebiades. Citamos:

A arte de viver, arte de si mesmo são idênticas, tornam-se idênticas ou pelo menos tendem a sê-lo. [...] A prática de integra-se, mistura-se, entrelaçar-se com toda uma rede de relações sociais diversas, onde existe ainda a mestria no sentido estrito, mas onde igualmente se encontram muitas outras formas relacionais possíveis. Portanto, um primeiro lugar, a desvinculação em relação à pedagogia (FOUCAULT, 2010a, p. 187).

É sabido que Foucault trata do termo pedagogia aos modelos de distanciamento entre mestre e discípulo. Ele tecerá essa crítica como fez com a psiquiatria e sobre as confissões, todavia, quando estabelece um modo de pensar da “arte de viver”, traz um olhar, ou uma teoria que comporta a Educação sendo vista pela “conversão”. Adiantamos: um educador precisa “converter-se a si [...] fazer a volta a si mesmo” (FOUCAULT, 2010c, p. 189) para cumprir seu papel de educador. Em outras palavras, sair da servidão cognoscitiva, explicativa, anedótica e traspor-se numa “conversão” de substância ética. Nas palavras do francês: de uma “autossubjetivação” (FOUCAULT, 2010c, p. 193).

Complementando com Sandra de Souza, de qual forma isto se dará? Através “[d]o trabalho sobre si mesmo como relação aos outros e ao mundo [que] aparece como condição mesma de conhecimento, e de elaboração que prepara o indivíduo afim de atingir seu próprio conhecimento” (SOUZA, 2000, p. 37).

Para finalizar este momento, precisamos nos advertir ainda com Edgardo Castro da *generalidade* neste percurso da ética foucaultiana. Em rápidas passagens, afirma que: “essas práticas têm um caráter recorrente” (CASTRO, 2016, p. 155). Em outros termos, precisamos pensar numa transgressão do *modus operante* que a Educação tem imposto à relação dialética entre educador e educando. O filósofo recorrente é Sócrates com sua maiêutica, mais vamos além (travessias) na asseveração de Christian Dunker (2011):

O formato discursivo das práticas envolvidas na vida ativa não se caracteriza sempre pelo discurso sobre um objeto específico de conhecimento, mas, às vezes, por um discurso com um sujeito que aspira uma transformação em sua vida. Essa prática que encontramos entre os estoicos, epicuristas, cétricos e cínicos, com sistematizações diferentes e dispersas entre si, orienta-se para as relações entre o sujeito e a verdade. [...] O que está em causa aqui são as condições pelas quais um sujeito pode enunciar e praticar uma forma de vida conforme a verdade que será produzida sobre si no espaço de sua relação com o outro (DUNKER, 2011, p. 198).

O espaço da relação com o eu e o outro, nas aventuras da dialética, transformam os sujeitos que participam dessa teia discursiva. Não somente o cognoscente (Conhece-te a ti mesmo), mas o cuidar-se de si são rupturas que orientam os sujeitos a uma aspiração a práticas que se fendem na amizade. A filosofia, este saber com amizade, propõe possíveis rupturas discursivas através de deslocamentos ontológicos: a exemplo da diferenciação entre o Eu e o Outro, do dessemelhante, estranho, estrangeiro, dentre outros. Na Educação, a proposição será a mesma. Manter uma relação consigo e com o outro institui a subjetividade, não para escapar do mundo, mas sim para estabelecer laços e o dever agir ético.

Educando e educadores amigos, como quer a etimologia da palavra filosofia, remonta a uma transversalidade pragmática que perpassa pela experiência, não de uma redução nominalista, mas pensada como um campo de saberes e afetos que se entrecruzam constantemente. Portanto, algo que se fabrica no campo relacional, humano e ético.

2.1 A travessia contínua: ética e a *parrésia* foucaultianas

Colocando-nos na perspectiva de Foucault, somos devedores dos conceitos gregos sobre a Ética e, mais especificamente, do manuseio dessa categoria no espaço epistemológico do filósofo francês. Antes, precisamos dizer com Jorge Rocha (2014, p. 208-209) que o fundamento da busca intelectual e enunciativa de Michel Foucault obtinha “o nível discursivo, marcado pelas *epistémês*, [onde] dá lugar a noções como ‘dispositivo’, que engloba também o extra-discursivo [...] na relação com a verdade”.

Ao se referir ao extra-discursivo, precisamos entendê-lo como uma metodologia foucaultiana na qual a relação com os objetos de estudos do francês perpassa pelos objetos que se transforma em sujeito no desenvolvimento de suas pesquisas. Como um diagnosticador de seu tempo, – as ciências humanas – aliadas a posições positivistas, distanciavam-se do sujeito-sujeito para sujeito-objeto. Sendo o sujeito, apenas o investigador, e o objeto, o investigado.

A tática de Foucault, através da discursividade, impunha-o a uma permuta interessante. Seria o objeto de meu estudo apenas objeto? Tentando sair desse embaraço, chegamos à feitura que o filósofo propunha na permanência de sujeitos na dialética de suas investigações, pois

Foucault concebe retrospectivamente seu trabalho como uma história dos modos de subjetivação/objetificação do ser humano em nossa cultura. Expressando-o de outro modo, trata-se de uma história de jogos de verdade nos quais o sujeito, enquanto sujeito, pode converter-se em objeto de conhecimento (CASTRO, 2016, p. 408).

Se apoderar do sujeito histórico, social, psicológico e ético requer a manutenção do discurso endógeno e exógeno na esfera das humanidades.

Quando se fala em endógeno, referimo-nos ao discurso próprio de cada sujeito compartilhado entre si em direção a alguém. No exógeno, nos posicionamos ao discurso do “extra-discursivo”, ou seja, aquele que impele, movimenta e faz interfaces e trocas com a historicidade dos sujeitos e o meio social nos quais ele está ou sempre esteve inserido. Continuamente é bom lembrar que os sujeitos são múltiplos. Quer seja aquele que ora, “perde a lira” (enlouquece), ou ora os que detêm a razão como seguimento normativo de uma determinada sociedade. Na nossa, a Ocidental.

O crítico Foucault trata essas (de)semelhanças através de um princípio político e ético. Ora, a ética tende a unir, não corromper, não mitigar, mas compreender que o reino do discurso é prenhe de substratos teleológicos, arqueológicos e de governabilidade/governamentalidade e estética. Nesse sentido, a união da estética com a governamentalidade²⁴ serve como

“um conjunto de estratégias, análises, cálculos [...] Em outras palavras [...] o governo dos homens é racionalizado – quer dizer, pensado, analisado, refletido – para possibilitar continuamente o interesse político pela maximização dos processos vitais dos indivíduos” (TEMPLE, 2013, p. 207).

Para se haver arte/estética com a governamentalidade se fazem necessárias estratégias de ação para manter o governo de si e dos outros em mutações. Esse contexto advém dos gregos clássicos na tentativa de pensar a sociedade através de suas manifestações artísticas, como a tragédia, por exemplo. Bem como dos diálogos socrático-platônicos sobre essa temática.

Já nos referimos a Alcebiades como aquele que almeja governar a cidade. Foucault lembrará, pela leitura platônica, que para governar os outros há de ser necessário que se governe

²⁴ “Formas repressivas e centralizadas do poder do Estado exercidas pelo soberano evoluíram para formas mais descentralizadas e difusas (mas não necessariamente democratizadas) de poder, exercidas por maríadas de instituições e pelos próprios sujeitos; a isso, Foucault denomina governamentalidade” (FIMYAR, 2009, p. 37).

a si, primeiramente. Esse é um estatuto ético por essência. Tal essência, sem essencialidade, mas como radical originário.

Os estoicos, os epicuristas, os platônicos, os cínicos, e até mesmo os cétricos, incorporavam cada qual um modo de vida filosófico, um modo de vida cuja peculiaridade, quaisquer que fossem suas aparências particulares, era conhecida em toda a parte (DAVIDSON, 2016, p. 172).

Podemos aventar que Foucault transitava nas escolas filosóficas, acima citadas, advogando a busca da radicalidade ética de cada pensamento clássico e da Antiguidade Tardia. Sua postura frente aos relatos estoicos, por exemplo, tinha uma nosologia dosada pelo equilíbrio e a franqueza do discurso frente aos acontecimentos estéticos, políticos e de eticidade dos sujeitos. Falávamos em outra ocasião das tragédias. Foucault em sua governabilidade estética afirma: “*Édipo* – quero dizer *Édipo Rei*, a peça de Sófocles –, como sabem, é [...] algo essencial” (FOUCAULT, 2018b, p. 46). Essa essência se desdobra ao Direito, à moralidade e, claro, à estrutura histórica e de governo daquela sociedade grega com o verniz da eticidade.

O sujeito²⁵ ético ou sujeito moral nada mais é “que o termo ética refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral [através] de uma maneira de ser e de conduzir-se” (CASTRO, 2016, p. 156-157). Esse conduzir-se nos coloca na terminologia da palavra Escola (*Scholá*), onde seu lugar originário é condução – conduzir seus discípulos ou educandos. Portanto, a ação educativa tem a função de ser ética no trajeto do cuidado de si (*Cura Sui*). As formas pelas quais isto se dará (o trajeto ou a Travessia) vêm através do cuidado de si que:

É [...] do cuidado de si que uma série de técnicas, práticas e dispositivos serão relidos e transformados, sempre tendo por referência uma relação diagonal e pessoal. O cuidado de si é uma atividade para toda a vida, mas que se inicia e transmite privilegiadamente numa relação finita. A imagem que podemos ter desse processo é a de uma série de encontros de duração variável entre um mestre e um discípulo. Nestes encontros, se pratica o exame de situações pontualmente problemáticas: assumir ou não um posto ou um encargo, casar-se, comer um tipo de alimento, manter-se na cidade, ser deserdado pelo pai, conduzir amizades e relações [...] (DUNKER, 2011, p. 190).

²⁵ “[...] penso efetivamente que não há sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares. Sou muito cétrico e hostil em relação a essa concepção de sujeito. Penso, pelo contrário, que o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de liberação e liberdade” (FOUCAULT, 2010b, p. 291).

Esse *cuidado de si* nos é novamente lembrado por Michel Foucault quanto ao livro platônico do Alcebíades. Fazemos uma intersecção entre o Alcebíades como o educando, e Sócrates como o educador. Assim nos diz o filósofo francês:

Alcebíades então promete. O que promete ele, ao termo desse diálogo em que de modo tão contumaz foi incitado a ocupar-se de si mesmo? Que promessa fez a Sócrates? Trata-se exatamente da penúltima réplica, a última de Alcebíades, que será seguida de uma reflexão de Sócrates, e ele diz: de todo modo, está decidido, vou começar desde agora a *epimélesthai* – a ‘aplicar-me’, a ‘preocupar-me’ comigo mesmo? Não, com a ‘justiça’ (*dikaíosynes*). Pode parecer paradoxal, posto que o conjunto do diálogo, ou pelo menos toda a parte do seu movimento, concernia ao cuidado de si, à necessidade de ocupar-se de si consigo. E eis que, no momento em que o diálogo termina, Alcebíades, uma vez convencido, compromete-se a ocupar com a justiça (FOUCAULT, 2010c, p. 66-67).

A premente necessidade de Alcebíades em cuidar de si, aplicar-se e se comprometer a essas missivas tornam o eixo basal da filosofia foucaultiana costurada nas relações que se estabelecem entre educador e educando (nossa aposta). Essa tentativa de compreender uma suposta obrigação do discípulo com suas responsabilidades promovem o élan dialético em que os sujeitos da Educação devem se envolver no espaço físico e pragmático da Escola.

O tema da reflexão nos é caro quando se observa o termo “promessa” da escrita de Foucault pensada com Platão. A promessa tem sentido para quem se faz vínculo, portanto, se não houver esse vínculo, infelizmente não se fará promessa. Promessa como compromisso firmado entre as partes de forma ética através da verdade (desvelamento). Para Foucault, “a verdade não pode ser dita num campo político marcado, [mas somente através] do dizer-a-verdade” (FOUCAULT, 2011b, p. 41). O dizer a verdade nos coloca nas contingências da experiência de si que no vocábulo pedagógico diz que:

Esse conjunto de palavras amplo, indeterminado, heterogêneo e composto de recontextualização e o entrecruzamento de regimes discursivos diversos – utilizam-se muitos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Alguns exemplos poderiam ser ‘autoconhecimento’, ‘autoestima’, ‘autocontrole’, ‘autoconfiança’, ‘autonomia’, ‘auto-regulação’ e ‘autodisciplina’. Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. (LARROSA, 1994, p. 38).

O campo semântico listado por Jorge Larrosa nos leva a algumas considerações em escansão. Verbos reflexivos acontecem quando existe a participação efetiva do sujeito sendo ora, agente, ora paciente na trama gramatical. A ideia de si mesmo e a de si próprio, por exemplo, estabelece um estilo nesse campo semântico e sintático, cuja importância nos é

prevalente. Ação e reação voltadas a si mesmas que denotam um movimento de responsabilidade com o que se diz, ou talvez, com o que se diz de si e se comunica ao outro. Nessa definição, o sujeito foucaultiano do conhece-te a si mesmo e cuidado de si se voltam para um paradoxo que logo é visto na Educação através da discursividade e da terapia (entendendo-a como ascese, catarse – leituras de si foucaultianas). Lê-se:

O discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de ‘conteúdos’ em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se estende e se pratica cada vez mais terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação (LARROSA, 1994, p. 40).

Para Foucault, a terapia é entendida através da filosofia de Fílon de Alexandria com a palavra *Iatriké*, que nada mais é que *a cura da alma*. Tal expediente se dará com a dietética dos corpos e da cognição através da experiência de transgressão²⁶ aliadas “nas práticas de subjetividade e nas lutas de resistência [...] como possibilidades de liberdade” (CASTRO, 2016, p. 418). Aprofundando a questão, destacamos:

Há um enlace entre a subjetividade e a experiência de si mesmo. A ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si de que Foucault chama de ‘subjetivação’. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção da experiência. Aqui teríamos a virada historicista em sua radicalidade [...] na perspectiva de Foucault, a experiência de si não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas, antes, é a experiência de si que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (*soi, self*) (LARROSA, 1994, p. 55).

A virada do sujeito frente a ele mesmo coloca-o de frente à transgressão no sentido de se fazer “ouvir”, “escutar”, “obnubilar ideias” em um exercício inerente à própria racionalidade por meio do “meditar” suas condutas e ações dentro do orbe social em que esse sujeito se encontra. Nas palavras de Pierre Hadot (2012, p. 24), deve-se ter certa “memorização e assimilação dos dogmas fundamentais e das regras de vida da escola”.

Precisamos entender que essa memorização nos expede a *desvelamento* e suas posturas frasais que se desdobram dela. Desvelamento é verdade (*Aletheia*, do grego), e na busca contínua de (des)construção, o saber e a verdade podem inverter-se no construto do sujeito através do gnosticismo. Para Foucault (2010):

²⁶ “A transgressão não se opõe a andar, não é da ordem do escandaloso ou do subversivo, nem da dialética, nem da revolução. Ela afirma o limite como ilimitado” (CASTRO, 2016, p. 417-418).

a gnose, e todo tipo de movimento gnóstico, é precisamente um movimento que sobrecarrega o ato de conhecimento, [ao qual] se dá, com efeito, a soberania no acesso à verdade. Sobrecarrega-se se o ato de conhecimento de todas as condições, de toda a estrutura de um ato espiritual (FOUCAULT, 2010b, p. 25).

Uma Escola que busca tão somente o conhecimento detrata a postura de uma espiritualidade voltada ao *cuidado de si*. Não podemos imaginar uma ocasião em que a Pedagogia se inscreva tão somente na cognição, deixando de lado o espiritual e a governabilidade de si e dos outros.

Sempre lembrando que essa governabilidade ou autonomia do sujeito frente a ele mesmo e ao seu entorno social/escolar será uma “autoinspeção, autoproblematização e automonitoramento [...] como variáveis interdependentes no (auto)governo das populações escolares, via os processos de subjetivação aí sediados” (AQUINO, 2014, p. 128).

Como escrito nesta tese, o interesse de Foucault sobre o sujeito (termo nascido da modernidade cartesiana) advoga uma construção ideativa que sempre será definida em contingências. O sujeito é tratado pelo filósofo como uma “possibilidade” contemporânea que poderá ser mutável, movediça e questionável, mas que para Michel Foucault tem sua protogênese “na cultura greco-romana a partir do século IV antes de Cristo até os séculos II e III depois de Cristo [sendo] esse preceito para os gregos [...] um termo específico, a *epiméleia heautoû*: o cuidado de si” (FOUCAULT, 2014a, p. 228). Esse cuidado de si nas tecnologias das subjetividades foi utilizado na modernidade com finalidades diferentes das helênicas. A confissão, a psiquiatria, em certa medida a Psicanálise, e outras ciências humanas e médicas que tiveram a finalidade de “experimentar a norma” como função inerente ao tempo presente.

O sujeito nasce, para Foucault, com o emblema da subjugação imposta pelas autoridades legislativas que o definem como sujeito (jogos de poderes). Um termo distante de Foucault, mas caro a Jacques Lacan, o sujeito descentrado nada mais é o que se:

Encontra existência numa encruzilhada onde se cruzam um trabalho sobre a letra e o significante e uma posição descentrada do eu por relação ao processo da fala. Esses dois eixos (relativamente) independentes desenham indiretamente um lugar cujo registro de funcionamento é daqui em diante assegurado pela definição canônica segundo a qual o significante representa o sujeito para outro significante (GAUFEY, 1996, p. 173).

Por hora, finalizamos o contexto da ética em Foucault nos aproximando, neste momento, da *Parrésia* – palavra franca.

2.2 A *parresía* antes de Foucault e na jornada de sua travessia conceitual: ou o dizer a verdade com franqueza

Colocamos neste início do texto uma pergunta de Michel Foucault sobre o ato/ação de filosofar. Vamos ao fragmento que se encontra no livro *História da Sexualidade volume II: O uso dos Prazeres*: “Mas o que é filosofar hoje em dia? [...] senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente, em vez de legitimar o que já se sabe?” (FOUCAULT, 1984, p. 12).

As três perguntas feitas pelo filósofo francês, inscrita no trajeto de sua história da sexualidade, vêm apresentar a função do pensamento na filosofia. Essa função que é cognitiva e também passa pelos prazeres das *afrodisias* ou, sendo mais específico, pela moral da deusa Afrodite que se desdobrarão em atos, ações que visam ao bem-estar físico e mental. Foucault, ainda neste quesito, tratará sobre a dietética, entendendo-a, – citamos mais uma vez o filósofo – como uma: “correlação entre os estados variáveis do corpo e as propriedades cambiantes das estações; e no cerne dessa preocupação se manifestavam o medo da violência, o temor do esgotamento e o duplo cuidado com a sobrevivência do indivíduo e com a manutenção da espécie” (FOUCAULT, 2014b, p. 218).

Por sua vez, para se levar uma vida plena e saudável, respeitar-se-á o corpo e a *psique* não somente como avatares totêmicos. Portanto, como elementos dos estados variáveis do envoltório corpóreo em metáforas do “corpo destruído”, do “corpo cadáver” que nos remetem à filosofia dos helenos, indo ao corpo possível de *Bíos* (vida) circunscrito pelo sintagma da “exceção”. Exceção como pragmáticas que fujam da austeridade cultural e de jogos de poderes.

Pela lógica de excludência, o *Cura Sui*, ou o cuidado de si, são instrumentos de ação que obliteram a docilização dos corpos, bem como da natureza impregnada de normatizações calculadas – travessia inerente aos ocidentais – descolando as dobras fictícias, que nas palavras de Deleuze (2013, p. 115): “só o esquecimento (o desdobramento, *dépli*) encontra aquilo que está dobrado na memória (na própria dobra)”. Em outras palavras, as dobras da subjetivação, chamar-se-á de memória.

Faz-se necessário frisar que memória vem de uma deusa chamada *Mnemósine*, filha dos titãs do período arcaico grego, e mãe de mais de meia dúzia de musas, dentre elas a *Melpômene* – a musa das tragédias. Essa memória também nos leva ao Rio *Lethe*, o do esquecimento. Ao tomarmos do líquido daquele rio nos esqueceríamos do mundo inteligível do qual não voltaremos a ele por um longo período.

Estamos no orbe platônico dos mundos das ideias e do mundo sensível, pontua-se. O *plus* dessa questão será o termo verdade, substância cognoscente e ideal. *Aletheia*, desvelamento, verdade, descortinar-se. Por isso, não se deve beber do Rio *Lethe*, pois a verdade será esquecida da memória.

Com esse desvelar-se, podemos pensar sobre a *parrésia* no sofisticado entrosamento entre aquele que diz a verdade com franqueza, daquele que se recusa ou falseia tal verdade. Uma observação: já nos referimos em outro momento que Foucault traçou, na sua *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), o perfil dos técnicos do saber, dos lisonjeiros, dos retóricos e dos místicos, nos quais não representam o educador parresiasta. Este sim, imbuído de se manifestar, reflexivamente, em suas experiências de maturidade espiritual e de governabilidade.

Não esquecendo que essa maturidade espiritual perpassa pelos verbos reflexivos como quer Foucault, a saber: “‘ocupar-se de si mesmo’, ‘ter cuidados consigo’, ‘retirar-se em si mesmo’, ‘recolher-se em si’, ‘sentir prazer em si mesmo’, ‘ser amigo de si mesmo’ [...] ‘prestar culto a si mesmo’ etc.” (FOUCAULT, 2010b, p. 13).

O ‘cultuar-se a si mesmo’, tópico frasal, utiliza-se do pensamento na lembrança das três perguntas feitas no início deste texto. É lugar comum afirmar que a filosofia nos intima ao pensamento, pois somos seres de discurso racional, possuímos o *logos* (palavra) que nos diferencia dos outros animais. Por sua vez, sem o pensamento (matéria amorfa de significados) não existiríamos como sujeitos. Segundo Edgardo Castro (2016, p. 408): “o pensamento [instaura] um sujeito e um objeto, uma história do pensamento seria a análise das condições em que se formaram e modificaram as relações entre o sujeito e o objeto para tornar possível uma forma de saber”. Esse saber advém das relações de poderes na História. Sujeitos sendo objetos e vice-versa – conflitivas das práticas que dividem e propõem cisão. Já a *parrésia* nos assenta em vínculo com o outro semelhante. Na atmosfera de que o dizer francamente é báscula de sustentação da subjetivação.

Nessa premissa acima exposta, localizamos o termo *parrésia* em Foucault, já na *A Hermenêutica do Sujeito* (2010), na aula de 10 de fevereiro de 1982. Alguns comentadores do filósofo dizem que esse termo será apenas encontrado, inicialmente, no *Governo de si dos outros I* (FLYNN, 2016), mas em sua *Hermenêutica*, na aula citada cima, Foucault nos dirá:

A palavra grega *parrhesía* [...] é uma qualidade, ou melhor, uma técnica utilizada na relação entre médico e doente, entre mestre e discípulo: é aquela liberdade de jogo, se quisermos, que faz com que, nos campos dos conhecimentos verdadeiros, possamos utilizar aquele que é pertinente para a transformação, a modificação, a melhoria do sujeito (FOUCAULT, 2010b, p 215-216).

O contexto da fala foucaultiana sobre a *parrésia* se contrapunha à literatura de Epicuro que era fisiologista, replicando ao termo *physiología* ao que permanecia contrário a *Paideia* (formação). O percurso de Foucault se alinhará à formação do povo grego e helênico, tendo a *Paideia* uma função de edificação social, educativa e política, bem como de ascese para a Antiguidade Clássica. É de nota que se estabelecia ora uma dialética entre o médico e o paciente e, ora do mestre com seu discípulo. Na Educação, esse liame dos sujeitos da Escola é interligado pelo discurso verdadeiro e honesto através de jogos de liberdade. Isto se dará na enunciação do *Éthos* do mestre distanciando-se de adulação e premunições viciantes, como a cólera (ou raiva), ou com a retórica que nada diz a não ser formar uma educação de respostas e não de perguntas. Há de se prevalecer no âmbito da educação a permanência da subjetivação que pergunta.

Sabemos com Nikolas Rose (2001) que:

As técnicas contemporâneas de subjetivação operam por meio do agenciamento, em toda uma variedade de locais, de uma interminável hermenêutica e de uma relação subjetiva consigo mesmo: um constante autoexame, uma avaliação das experiências pessoais [...] (ROSE, 2001, p. 194).

Outrossim, Michel Foucault apregoava esse autoexame através do dizer-a-verdade parresiástico como pragmática discursiva.

E sua obra *A coragem da verdade*, Foucault (2011, p. 18) afirmava que “o parresiasta [...] não é alguém que se mantém fundamentalmente reservado. Ao contrário, seu dever, sua obrigação, seu encargo, sua tarefa é falar, e ele não tem o direito de se furtar dessa tarefa”. Pressupõe-se que o falar está acoplado ao discurso da verdade, da *Aletheia*, que se estabelece em interlocução como outro, a saber: “O parresiasta não releva a seu interlocutor o que é. Ele desvela ou o ajuda a reconhecer o que ele é, interlocutor, é” (FOUCAULT, 2011b, p. 19).

Nesse momento da presente tese, faremos uma análise da *parrésia* através da ótica de Saly Wellausen (2011), pesquisadora de Foucault, que muito será cara a nossa pesquisa. O traçado de Wellausen apresenta uma definição do conceito *parrésia*. Vamos a ele: “[...] *parrehésia* é o fato de dizer a verdade [...] *Parrêziazesthai* é aquele que diz a verdade e não importa qual maneira de dizê-lo” (WELLAUSEN, 2011, p. 54).

De saída, importa dizer que essa aparente falta de maneira de dizer não implica em processo antiético. Pois o “falar francamente” perpassa por matizes epistemológicos de uma ordem que se distancia do caos discursivo. A ideia socrático-platônica possuía uma metodologia, uma finalidade de parturiência. A verdade existe, segundo Foucault, para ser

desvelada. E, segundo Sócrates, para ser parida. Não se furtará de um “não saber”, de um “embaraço” e, por fim, de um parto das ideias.

O que queremos pontuar em radicalidade é o tema da liberdade, do *libertas*, latino. Na *Psicagogia*, termo de Foucault para anteparar a Pedagogia, a verdade tem função “[...] de modificar o modo de ser do sujeito, não simplesmente, dotá-lo das capacidades das capacidades que não possui” (CASTRO, 2016 p. 319). Modificar o sujeito requer vínculo, diáde, elo, verdade, falar franco, autoexaminar-se, autoexpurgação numa relação de perigo e risco.

O *Parrhésiasta* é alguém que assume um risco, que nem sempre é a vida que está em jogo: quando alguém vê um amigo cometendo um erro arrisca despertar sua raiva ao admoestá-lo e perder sua amizade. [...] percebe-se, então, que a *parrhésia* está ligada à coragem diante do perigo: é preciso coragem para falar a verdade diante do perigo; e em seu extremo, a exposição da verdade tem lugar no ‘jogo’ da vida ou morte (WELLAUSEN, 2011, p. 52).

Um dos exemplos de um parresiasta do período clássico foi Sócrates. Condenado a morte, não se furou dela, mas a assumiu perante a tribuna ateniense seu discurso de franqueza sobre a verdade. O cidadão Sócrates promoveu em seus educandos (ou discípulos) a função da enunciação parresiástica que foi “um pacto do sujeito falante com ele mesmo, que se apresenta[va] em dois níveis: o nível , implícito ou explícito, no qual o sujeito se liga ao enunciado que está a dizer e se liga também a enunciação” (WELLAUSEN, 2011, p. 55).

Como ilustração, temos na *Defesa de Sócrates* o seguinte fragmento:

[...] ao retirar-me, ia concluindo de mim para comigo: ‘mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei’ (PLATÃO, 1980, p. 9).

A ousadia do personagem ateniense, que em seu arriscar-se promove uma enunciação na qual está incluído e ligado a ela: “mais sábio do que esse homem eu sou”, referindo-se aos seus algozes, comprometendo-o a um pacto enunciativo de perigo, de arriscar-se, que para Foucault promoveria, em outras palavras, “um ponto de ataque” discursivo e, radicalmente, ético. A ética bordeja a eclosão do parresiasta de forma plural e de noção duradoura. Para Saly Wellausen, o parresiasta “usa palavras de forma mais direta e clara possível [...] logo a *parrehésia* é sempre um ‘jogo’ entre aquele que fala a verdade e o interlocutor” (2011, p. 52). Como diria Epicteto: “Conduz-me ó Zeus, e tu, ó Destino” (EPICTETO *apud* FOUCAULT, 2011b, p. 272).

Deve-se saber que o termo *parresía* está entre os estoicos, epicuristas e cínicos, dos quais já falamos rapidamente. Entretanto, o verniz conceitual de Foucault sobre os da época Clássica nos movimenta em um ir e vir constantes, tal qual a sua forma de lidar com seus escritos e conferências. O método da liberdade discursiva que se aderem a “práticas de liberdade”, a “liberdade política”, e a “[...] liberdade como condição ontológica da ética de forma reflexiva” (CASTRO, 2016, p. 247).

Na lembrança dos que não são *parresiastas*, como os *lisonjeiros*, os *profetas*, os *pseudosábios* e o *professor da técnica*, no qual nossa posta nesta tese já demonstra que, no esteio da Educação, aquele que educa deve arriscar-se contidamente. Esse arriscar-se com verdade e franqueza se colocam, de acordo com Foucault como:

[...] o novo cuidado de si implica uma experiência de si. Pode-se ver que forma assume essa experiência de si nos séculos I e II, quando a introspecção se torna cada mais rebuscada. Uma relação se fixa entre a escrita e a vigilância. Presta-se atenção às nuances da vida, aos estados da alma e à leitura, e o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. Todo um campo de experiências, que não existia antes, se abre (FOUCAULT, 2014a, p. 264).

Estamos verificando que existe uma *pragmática* depois do século comum sobre as técnicas de si. Essas experiências se intensificam com a aproximação dos estados da alma e da leitura. Galeno falava sobre os humores. A *bílis negra* e tantas outras. Esses humores denunciariam características psíquicas de *melancolia*, *raiva* e *patologias* que depreciariam a alma (*psique*) humana. Os jogos *parresiásticos* caminham em direção a uma *ascese*, a um *autoconhecimento* lapidado das práticas que temos sobre nós mesmos (*cuidando-se*) e com os outros. O governo de si precisa de um *trânsito* para o outro através da verdade. Fazendo uma *análise arqueogenealógica* dessa verdade nas instâncias da história foucaultianos, encontramos as palavras de Frédéric Gros ([s.d], p. 7)²⁷:

Todo esse processo genealógico supõe um pensamento da verdade muito distante das tradições clássicas. Pode-se dizer, de forma extremamente geral, que a verdade, em uma concepção clássica, é considerada na lei como

²⁷ Do original: Toute cette démarche généalogique suppose une pensée de la vérité bien éloignée des grandes traditions classiques. On pourrait dire, d'une manière extrêmement générale, que la vérité, dans une conception classique, est pensée en droit comme universelle, éternelle et désintéressée. Elle serait donnée idéalement à tous et partout, même si, de fait, elle ne se découvrirait qu'aux esprits suffisamment rigoureux, désintéressés et avertis. La démarche généalogique pense au contraire la vérité comme production, rituel, procédure réglée, ou encore crise, guerre, rapport de forces, victoire. Dans cette perspective, la vérité a une géographie précise : elle ne se révèle qu'en certains lieux et dans certains cadres. Elle ne peut être énoncée ou proférée que par des sujets qualifiés. Elle dépend de rituels correctement exécutés, de dispositifs déterminés, de circonstances et de moments précis. Elle suppose un jeu de forces mouvant. En tout, elle est et doit être réfléchie comme événement produit plutôt que comme nature découverte (GROS, F. **Introduction à la philosophie de Michel Foucault Michel Foucault, une philosophie de la vérité.** [s.d].).

universal, eterno e desinteressado. Idealmente, seria dado a todos e em todos os lugares, mesmo que, de fato, só tenha sido descoberto em mentes suficientemente rigorosas, desinteressadas e informadas. O processo genealógico, ao contrário, pensa a verdade como produção, ritual, procedimento regulado, ou mesmo crise, guerra, equilíbrio de poder, vitória. Nesta perspectiva, a verdade tem uma geografia precisa: ela é revelada apenas em certos lugares e em certos ambientes. Isto só pode ser falado ou pronunciado por sujeitos qualificados. Dependem de rituais corretamente executados, determinados dispositivos, circunstâncias e tempos específicos. Ele assume um jogo de forças em movimento. Em suma, deve ser refletido como um evento produzido e não como uma natureza descoberta.

O tema da verdade se encontra, segundo Gros, numa interdependência de equilíbrio e desequilíbrio, guerra e paz. Isto tudo para circunscrever o poder ou os jogos de poderes que ela possui. No trato genealógico até o das experiências de si ou de ética, faz-se necessário refletir, no sentido proposto por Jorge Larrosa, de “‘virar’ ou ‘dar a volta’, ‘voltar para trás e, também, ‘jogar ou lançar para trás’” (LARROSA, 1994, p. 59). Essa reflexão nos leva, mais uma vez, ao risco parresiástico. Segundo Frank Pignatelli (1994, p. 135):

O risco [...] tem uma espécie de status duplo. Por um lado, há a atenção que ele concede à transgressão e suas possíveis consequências, levadas a limites extremos ou ao menos a limites de provação. Isso foi exercitado em sua conduta pessoal, em sua atividade política e naquilo que ele considerou ser seu trabalho como um intelectual. Por outro lado, dada sua preocupação com aquilo que [Foucault] considera ser nosso atual perigo em torno da prática normalizadora [ou seja] *não* arriscar a própria verdade, as próprias crenças (grifo do autor).

Desta feita, passaremos ao último capítulo da presente tese, que visa uma experiência didático-pedagógica sobre o Amor na Filosofia, que teve como pressuposto básico o arriscar-se foucaultiano.

3. FOUCAULT E A EDUCAÇÃO DO ARRISCAR-SE: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO DO AMOR FILOSÓFICO OU A TRAVESSIA DE *ÁTROPOS*²⁸

Com o advento da Idade Moderna e suas relações lógico-semânticas com o discurso da razão, do *logos*, – ou como queriam os latinos: da *Ratio* –, produziu-se uma epistemologia voltada quase que unicamente ao perfil teórico da racionalidade, salvo algumas exceções. Com a entrada do estruturalismo e do pós-estruturalismo²⁹ pela via do discurso, a fala dos sujeitos ficou amalhada de cisões, escanções, desconstruções e aliteraões a uma ordem discursiva conflitante.

Na Educação, houve mudanças performativas com relação ao seu corpo teórico e de práxis. Educar, quando pensada como *educare (do latim)*, aquele que conduz, – um guia precisamente –, ganhou novos contornos idiossincráticos no processo de ensino e aprendizagem, escotomizando quem são os sujeitos da Educação e quais seus papéis no orbe escolar. Nossa questão é o encontro desse educar com a Escola, considerando-a um espaço privilegiado do saber. Para tanto, pesquisamos a pertinência da teoria foucaultiana sobre os corpos em sua fase arqueológica e da ética (ou o do cuidado de si). Os corpos que habitam a escola, indo da docilização ao cuidado de si – é o trajeto teórico que propomos em nossa investigação.

Sabe-se que no âmbito escolar temos vários corpos que a habitam, considerando-a submetida a ações disciplinares, punitivas e coercitivas, mas ainda assim: como o lugar do saber/razão para se falar da cultura clássica grega (*Paideia* - Educação) à atualidade.

Fracionar essa racionalidade, ou desconstruí-la, tem sido o caminho trilhado por pensadores franceses, e em especial por Michel Foucault (1984; 1985; 2003; 2004; 2010). Tratar o espaço escolar como devedor desse saber, soa-nos como necessário de investigação, pois nele existem discursos de controles disciplinares intermitentes (isso já sabemos), mas: como poderá haver uma dietética na categoria: educando?

A percepção do *cuidar de si*, com o verniz foucaultiano, revela-nos a iminência de ver em qual territorialidade a escola deve e se pode encontrar na irrupção da novidade. Nosso método

²⁸ A primeira parte deste capítulo foi publicada em Revista indexada com os seguintes dados: SANTOS, Y. G. **Apontamentos sobre os corpos/educandos pelo vértice foucaultiano**. *Psicanálise & Barroco em Revista*. v.19, p.109 - 122, 2021. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/10112/10321>. Acesso em: outubro de 2021.

²⁹ Observamos que essas duas escolas representaram, a partir dos anos 60 do século XX, um norteador para a filosofia da época. Não nos esqueçamos de que Michel Foucault transitava por essas escolas, mas não se definia em nenhuma delas em seu escopo teórico. Como pesquisador da presente tese, podemos dizer que ele não se ausentou delas por inteiro, porém foi um “andarilho” que se aproximava e se distanciava delas. Esse tema já fora comentado na **Introdução** desta tese.

de pesquisa é a de uma análise teórica atinente ao tema proposto dos textos de Foucault e comentadores. E na inserção dos textos foucaultianos iremos nos deslocar fundamentalmente pelo corpo/construção, localizado no seio da sociedade ocidental, na qual a escola como lugar corporificado/imiscuído/visceral de sujeitos, ora educa, ora disciplina, e, ora desdobra os corpos como reflexivos e de uso de práticas voltadas à sua rarefação imprescindível. Ou seja, de sujeitos da educação como organismos vivos, dentro do mecanismo do saber/poder/prazer que se reinventam nesse espaço educativo.

Para se tratar do corpo/educando na escola e suas escansões na visão foucaultiana é necessário dizer que este espaço privilegiado chamado de Escola é uma instituição disciplinar, produzindo sujeitos dóceis que são normatizados. Eivados dessa noção preliminar, podemos dizer: há corpos que habitam tal recinto, – esse *habitat* ainda em tempos hodiernos não se desconstruiu por inteiro. Quando falamos em desconstrução, listamos que os corpos na escola são passíveis de submissão, de classificação, de controle e que são vigiados constantemente.

Um trajeto histórico dos corpos/educandos na escola até o cuidado de si (como instância de uma pragmática helena e revisitada por Foucault), que vem do grego *epimeléia heautoû*, trata-se de técnicas que objetivariam o cuidado dos sujeitos. A trajetória colocada por Foucault (2010) vem desde a Era Clássica Grega, no seu V século a.C, desdobrando-se em épocas posteriores até a modernidade, como uma terapêutica que visa no corpo as experiências pelas quais os sujeitos se modificam para ter acesso à verdade.

Quando falamos dessa substância “verdade” nos referimos à verdade não como uma metafísica, mas enredada de historicização: a saber, a verdade de cada tempo histórico do sujeito e de sua comunidade pertencente (MUCHAIL, 2011). Ora, para a Educação como um todo, o cuidado dos corpos/educandos deverá ter uma relação intrínseca entre a alma e o corpo (não como construtos metafísicos – além do sensível), mas buscando focalizar que “o fim principal a ser proposto para si próprio deve ser buscado no próprio sujeito, na relação de si para consigo e a verdade” (FOUCAULT, 1985, p.69).

A Escola que a encontramos naturalizada, ou seja, preservando os traços de uma educação regida por normas, avaliações e *desconsideração ética* pelos corpos que a residem, nos faz esquecer que:

O corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...], isto é, matéria, literalmente um *lócus* físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida. [...] pode-se dizer que o corpo seria um arcabouço para os processos de subjetivação, a trajetória para se chegar ao ‘ser’ e também ser prisioneiro deste. A constituição do ser humano, como um tipo específico de sujeito, ou seja, subjetivado de

determinada maneira, só é possível pelo ‘caminho’ do corpo (MENDES, 2006, p.168).

Negar essa história do corpo e pensar a Escola com cadeiras enfileiradas, um espaço para educando e educador preestabelecidos fulminam a ideia de uma *dietética*, do *cuidado de si* entre os sujeitos da educação. Isso nos reporta a um docilizado, uma disciplina tradicional que perfaz o *modus operandi* do território da sala de aula e da Escola como um todo. Não nos referimos, especificamente, a uma Escola da educação Básica ou superior, mas a seus conjuntos e aspectos identitários que não se desconstroem desde o estabelecimento medieval de certa forma de educar (FOUCAULT, 1984). O termo Escola que utilizamos nesta presente tese, refere-se não a uma unidade de ensino, mas a definição de lugar privilegiado do saber: sem territorialidade. A escola em sentido universalizante, por isso em maiúscula.

Os trajetos de uma Escola e de seus corpos são vistos, *a priori*, como docilizados, controlados, normalizados historicamente (FOUCAULT, 1984). Entender ao modo de uma catáfora nessa pesquisa, requerer-se-á do pesquisador um olhar atento à teoria, bem como à prática que pode ser esboçada na própria teoria, através da intertextualidade que nos apresentam sobre os corpos/sujeitos.

Temos de lembrar que a etimologia da palavra escola, do grego, *skholé*, refere-se a todo lugar onde exista uma relação de instrução e aprendizado (FERREIRA, 1986). Essa relação de instrução e aprendizado como reconhecida, deverá ser cindida e dar-nos um impacto de qual lugar a escola deverá ocupar na contemporaneidade.

Dentro da perspectiva da historicização, deve-se pontuar: “a disciplina reina na escola” (FOUCAULT, 1984, p. 15), os trajetos epistemológicos que fizeram uma Escola ser de fato uma Escola se adensa de disciplinamentos.

Concordamos com Foucault quando diz sobre o poder ligado ao disciplinamento:

[...] deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. 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 (1984, p. 172).

A ação do poder investido ao espaço escolar tem a função de repressão para os que vivem nessa realidade. Podemos dizer que os corpos que habitam a Escola sofrem diretamente desse meio de produzir sujeitos que se entendem como receptáculos verticais de uma ordem advinda de cima para baixo. Ou seja, observa-se que para a “não existência do sujeito na Escola

como sujeito enquanto corpo” (termos nossos) se promove uma descentralização, ou indo além, um assujeitamento de alunos e professores no âmbito escolar. Falando de outra maneira:

O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprio a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’ (FOUCAULT, 1984, p. 141).

Essa organicidade do corpo, tal como sua mutabilidade, se dará nos grupos dos quais a Escola abraça aos que nela fazem morada. Grupo de jovens das mais diversas orientações quer sejam sexuais, comportamentais, sociais, culturais, religiosas, dentre outros, são desconsiderados quando se pensa uma Educação de vértice tradicional (vertical). A saber: a passividade dos alunos frente à potência dos professores. Ou uma gestão que coloca em conflito a individualidade dos sujeitos organizando-os em uma espécie de igualdade universal, sem ver, inquirir e problematizar uma edificação pedagógica das diversidades. Para Foucault, desta situação,

Nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (1984, p. 119).

Tocar o corpo obediente, disponível para investigá-lo foi parte sucessiva de uma exaustiva pesquisa de Foucault. O que podemos averiguar é que “descentrar” o corpo de uma história, onde sua morada faz-se presente em reduto escolar, poderá culminar numa “inversão” da autonomia desse corpo/educando no qual:

[...] o exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1984, p. 164).

Essas técnicas hierárquicas fazem dos sujeitos da Educação, vide educandos, subordinados a uma vigilância que requer uma punição. Normalizar significa enquadrar indivíduos em esferas jurídicas e disciplinares, esquecendo o maior eixo que os norteiam: a subjetividade.

A coerção indo a favor de uma verdade uníssona, quase metafísica, tem transformado as Escolas num sistema de comando e de militarização que adentra ao invés de educar; que

responde ao invés de perguntar; que captura “a alma incauta do sujeito/educando”, transformando-o em classificações e quantificações por não o entender autônomo ou com experiências que extrapolam o universo escolar.

Quando falamos em experiências, citamos Larrosa (2016):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2016, p. 18).

Tomados dessa experiência contingencial, em descobertas, pensamos que *cuidar de si* seja uma maneira de ir de encontro à vigilância/punição através da eticidade pela via das práticas de si – vindo a transformar os sujeitos/educandos. Esse percurso será enunciado por Foucault (2010), segundo o francês:

[...] práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmas regras de conduta, como também visam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2010b, p. 198-199).

A estética do corpo possui seus elementos valorativos, de firmeza com a história individual e coletiva que marcam a Escola como um estilo de Educação direcionada, *a posteriori*, em fazer/saber educar pelas vias da integralização aos *modos de subjetivação* (CASTRO, 2016). Um dever que deveria estar presente nesse espaço educativo respeitando o ser em sua subjetividade.

De uma cultura disciplinar, coercitiva, a uma cultura do *cuidado de si*, podemos afirmar que Foucault se interessou pela máxima de que para governarmos os outros se faz necessário governar a nós mesmos. E de que modo? Pelo viés da ética que se articula nas práticas de si. Estabelecendo uma boa relação com os corpos/educandos/sujeitos, voltando-se para uma dietética; para a “Arte da relação cotidiana do indivíduo com o próprio corpo” (FOUCAULT, 1984, p. 115).

Nesta perspectiva, ainda citamos Foucault (1996):

O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. A revolta do corpo sexual é o contra-efeito desta ofensiva. Como é que o poder responde? Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos [...] Como resposta à revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de

controle-repressão, mas de controle-estimulação: 'Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!' A cada movimento de um dos adversários corresponde o movimento do outro. É preciso aceitar o indefinido da luta (FOUCAULT, 1996, p. 147).

Falar sobre o corpo/sexualidade não nos interessa nesse momento, entretanto, encarar este corpo dilacerado pela cultura da beleza, ou um corpo desprovido de sentidos racionais (uma marca da subjetividade que nos evoca a certeza que a instância corpo/educando diz mais do que uma corporeidade, porém fala de um compromisso ético de se respeitar o outro/corpo dentro do cômputo escolar, observando os códigos ideativos, afetivos desse corpo como passíveis de relação/aprendizado/ensino) é fator de nosso interesse.

Lembramos de Campos e Campos:

Todos reclamam que são muitos deveres. Professora ameaça: 'continuar conversando terá mais'. [...] Palmas e movimentos a serem seguidos pelos que estão prestando atenção até que todos a imitem é uma estratégia para evitar a dispersão. Eles vigiam os colegas constantemente (CAMPOS; CAMPOS, 2006, p. 31).

Essa vigilância recusa as identidades dos corpos que perfilam na escola. Talvez como estratégia de um poder, esconde-se o corpo que se movimenta através de punições e regras a serem seguidas. Como poderia se dar o traslado de um corpo dócil para um corpo do cuidado de si?

Pela via das afecções, dos afetos, ou, indo além: do desejo. E onde nasce esse desejo em nossas investigações? Recorremos a Chauí (1990):

A palavra Desejo tem bela origem. Desviva-se do verbo *desidero* que, por sua vez, deriva-se do substantivo *sidus* (mais usado sidera), significando a figura formada por um conjunto de estrelas, isto é, constelações. Por que se diz dos astros, sidera é empregado como palavra de louvor – o alto –e, na teologia astral ou astrologia, é usada para indicar a influência dos astros sobre o destino humano, donde *sideratus*, siderado: atingido ou fulminado por um astro. De sidera, vem *considerare* – examinar com cuidado, respeito e veneração – e *desiderare* - cessar de olhar (os astros), deixar de ver (os astros) (1990, p. 22).

No sentido exposto acima, o desejo move-se com o respeito em examinar com cuidado e veneração, acrescentamos com F. Gros (2014): examinar um cuidado que possibilite uma construção permeável com o trabalho ético.

Essa eticidade, estilística da existência, será constituída da quebra de austeridades que dizem sobre o sujeito histórico. Na Escola, a queda dessa austeridade se dará com o respeito às diversidades que lá se encontram; o trânsito de práticas não somente como avaliações, provas,

questionários, horas de chegada e saída, respeito às ordens regimentais da gestão escolar, não! Mas como teleologia do sujeito/educando que se expressa pela via da prática do *cuidado de si* na acepção grega, como atestam Linhares e Majolo ([s.d], p. 01):

Sendo a construção das Técnicas de si influenciada pela cultura, Foucault relata diferenças nas Técnicas associadas ao cuidado de si em diferentes tempos históricos: Grécia e Contemporaneidade. Além disso, ressalta a precariedade da constituição do sujeito contemporâneo, devido à presença da dimensão individualizante e totalizante, estranha aos gregos.

As autoras ainda compartilham um quadro no qual expõe as Técnicas associadas ao cuidado de si em diferentes momentos históricos, vejamos:

Quadro 1 – Técnicas do cuidado de si – Grécia e Contemporaneidade.

Técnicas associadas ao cuidado de si	
Grécia	Contemporaneidade
Indissociadas do cuidado dos outros	Individualizante
Busca: * da boa vida; * da transformação da vida em uma obra de arte; * de uma estética da existência	Jogo (conjunto de procedimentos que conduzem a uma verdade) de individualização que isenta o compromisso do sujeito no laço social

Fonte: Linhares e Majolo [s.d.].

Desta feita, o *cuidado de si* é indissociado e não individualizante, buscando uma vida (*bíos*) que seja desfrutada pelo estético (a beleza, o belo) que perfazem os compromissos necessários do laço social estabelecido na atualidade.

E na escola esses corpos/educandos necessitam aparecer, ser visíveis, para se respeitar as diferenças históricas (temática pontual a Foucault), bem como desfazer os nós que obliteram o entendimento sujeito/corpo/escola de forma individualizante. Necessita-se de uma prática que compreenda jogos de saberes dietéticos e éticos para compor o que entendemos como Educação do *cuidado de si*.

Até o momento, podemos dizer que consideramos os corpos/educandos no âmbito da escola como um estatuto de pesquisa em construção e/ou avanços. Com Foucault (1984), aprendemos que uma ordem disciplinar, coercitiva, traduz a tradicional e hodierna maneira de lidar com os educandos. Uma verticalidade que engendra poder individualizante.

Para se opor a esse modelo, pensamos no *cuidado de si* foucaultiano através da ética e da dietética. Em outros termos, reconhecer que o *cuidado de si* se dará com a observância de prática que acionam o sujeito às diferenças sem haver dissociação das realidades nas quais eles vivem. Encarar os saberes educacionais, pela via dos corpos, nos remete a oportunidade que

Foucault nos trouxe de encarar a arte da estética da existência como fomentadora de desejos no espaço escolar. Esses desejos sendo sempre pontuados como respeitosos, cuidadores e mutáveis dentro do orbe escolar.

3.1 O amor (*philia*) como recurso teórico e prático para alunos do Ensino Médio de uma escola alagoana: ou o arriscar-se pelo viés da amizade filosófica

A Filosofia tem um caráter interpretativo. Nesse sentido, entende-se por interpretativo a possibilidade de uma hermenêutica que faça juízo ideativo com o senso crítico e, por isto, com a racionalidade. Esse trajeto é espelho de competências e habilidades que são descritas na BNCC (2018) com suas particularidades voltadas à compressão de mundo do aluno, bem como dos sujeitos da Escola.

Nos PPPs se encontram o universo integracionista de todos que compõem a Escola, quer sejam alunos, professores, coordenação, articulação, direção, funcionários e familiares dos discentes, bem como com a comunidade do entorno da Escola. Produzir um conhecimento filosófico não poderá ser apartado desses elementos elencados. Ao contrário, o mundo do aluno se expande e se compreende com os seus conhecimentos prévios, anteriores à Escola, bem como o que se aprende e apreende no espaço privilegiado da sala de aula.

Tal espaço acumula sentimentos, faltas, (in)competências e articulação nodais com as defasagens que o público da EJAI (Educação de Jovens, Adultos e Idosos) já possui em seu histórico, mais ainda, com as dimensões conceituais nas quais a díade professor e aluno possam se aproximar sobre essas “defasagens” na relação de ensino e aprendizagem. Alunos e alunas que estão em idade escolar avançada, trabalhadores, mães e pais que oscilam entre o aprendizado e as atividades extraescolares, eles já estão em tecido educativo que nos preocupam, precisando de um olhar atento, porém disciplinado aos discentes da EJAI.

A responsabilidade do corpo educativo pede urgência. Tentar assimilar os conteúdos prévios e dar-lhes, aos discentes, categorias filosóficas aplicadas a seu cotidiano é uma tarefa árdua. Entretanto, possível quando se verifica o histórico social, comportamental, afetivo e de observação participante (professor) na Escola.

Estamos como professor do componente curricular: Filosofia (da EJAI, ou dessa Escola pesquisada) – na busca ardorosa que tende a se expandir quando se é feito um diagnóstico assertivo às discursividades que nossos alunos nos colocavam nas aulas remotas (pois estamos

em épocas de pandemia desde março de 2020). Uma novidade para os alunos da Educação pública e, principalmente, da EJAI.

Temos feito experimentos didáticos com os alunos da escola CEJA/Paulo Freire: utilizamos dinâmicas de grupos, leituras mais simples, porém não menos superficiais dos temas filosóficos. Aderido ao pensamento de Paulo Freire (1997) que visa uma educação pautada na transformação/ação, diferentemente da bancária – esta com conceitos tradicionais e positivistas.

Nossa trajetória como Educador sempre buscou observar que cada discente tem sua história particular de cognição sobre os conceitos filosóficos estudados no labor educativo. Nessa perspectiva, temos um público de deficiências, não cognitivas (frisamos), mas de afetos (SCHWARTZ, 2012). Possivelmente, tenham uma filosofia de vida em suas histórias pessoais, entretanto isto não é Filosofia. É um elemento idiossincrático para permitir que sejam “amigos da sabedoria” no sentido em que o saber filosófico coloca questões, dúvidas, inquietações que podem fazer sentido (e mais sentidos) à realidade de cada discente. Temas universais como o Amor, a Ética, a Moralidade, a Política, a Sociedade, dentre outros, permeiam nos estudos filosóficos desde o século 7 a.C.

Como Educadores da EJAI, nossa perspectiva educacional trata-se sobre a hermenêutica do escutar, do silenciar-se, do responder e, também, do perguntar. Precisamos nos ater a exegese desses pressupostos. Hermenêutica vem de interpretação. Se eu consigo interpretar o meu mundo, possivelmente conseguirei interpretar o mundo dos conceitos, ou seja, dos conteúdos do componente curricular: Filosofia. O responder e o perguntar passam igualmente por uma interpretação de conhecimento, sendo veículos imprescindíveis da formação educativa do discente, bem como do docente – uma relação dialética.

Em nossa perspectiva, uma educação filosófica deve ser pautada na autonomia intelectual e crítica dos alunos. E isto se dará com o conhecimento que se desdobram em mais conhecimentos, sem nos esquecermos das afecções que estes conhecimentos podem provocar: sentimentos diversos aos alunos dessa modalidade de ensino ambarada na LDB 9394/96, em seu artigo 37.

Dadas as questões acima, precisamos situar nossa Educação brasileira, mesmo que de passagem. Quando falamos em nossa, advoga-se à construção epistemológica pela qual a história educativa caminhou em tecido social, político e de conhecimento em nosso Brasil. Nunca é demais frisar que somos uma construção enredada por tramas narrativas que nos identificam em contextos diversos. Desta maneira, surge a pergunta: quais os perfis filosóficos que propuseram nossa formação educacional em terras brasileiras? Pensemos um pouco.

A Educação brasileira, tecida em sua história, permeia desde o Brasil colônia à atualidade como um paradoxo, a saber: uma tentativa de *refração* e, outra, de *calefação* das distinções educacionais do Brasil. Podemos pontuar ser essa *refração* a tentativa de manter o *status quo* estabelecido com a cultura tradicional e oligárquica. Uma Educação voltada para às *artes liberais* e de toda uma formação escolástica do “bem ensinar”.

Com relação às formas de *avanço ou calefação*, teremos as pedagogias e as tendências pedagógicas que fogem à relação “ativa” do educador e “passiva” do educando. Para tal, Paulo Freire foi um representante pontual contra a Educação bancária e a favor de uma Educação libertadora e emancipadora. Desta feita, pergunta-se: qual o traço que nos fez oscilar, na Educação, entre o tradicionalismo pedagógico e o educar para à liberdade?

Faz-se importante aventar que a tendência liberal nascida no século 18 tinha como base a Educação da liberdade e da propriedade. Mas de que forma? Nas leituras do livro de Luís Cunha (1985), percebemos que a filosofia do liberalismo era nascente da burguesia. Se pode dizer que a burguesia existia aqui no Brasil, mas historicamente sua gênese compreende-se, inicialmente, a partir do período republicano. Antes tivemos as aristocracias prenunciadas com a Constituição de 1924, de Dom Pedro I. Nesta Constituição imperial, o poder moderador se fazia presente, e a Educação tinha um forte componente religioso e confessional.

Dadas essas alusões, podemos dizer que a cultura do Liberalismo abarcava as filosofias de Rousseau, Locke, Voltaire, dentre outros. Nas linhas do texto de Cunha (1985), tais filósofos compuseram a afecção de uma Educação que mesmo, *a priori*, sendo um direito ao homem e universalizada, porém – o *Emílio*, de Rousseau – só se efetivava com um preceptor – individualizado. Quando se imaginava que para ser educado e aprender na e com a Educação, o espaço íntimo da dialética entre educador e educando se concretizava com o contributo financeiro para sua execução e conclusão, exclusivamente.

Desde os índios tupinambás passando pela Faculdade de Direito do Recife, espaço criativo e ambiente do poeta e ensaísta Álvares de Azevedo, podemos perceber discrepâncias, desnivelamentos da Educação endereçadas aos marginalizados econômicos. Já depois, mesmo com o Golpe de 64, com o *pai dos pobres* – Getúlio Vargas – a Educação para o pobre nunca foi de interesse do Estado brasileiro, pelo menos, parcialmente, até a Constituição Magna de 1988.

Já falávamos sobre o liberalismo, mas precisamos avaliar do positivismo. Com Augusto Comte, seu papel de formador da identidade brasileira oligárquica, lê-se na Bandeira do Brasil: *Ordem e Progresso*, a Escola, espaço de privilégios (pontua-se), tendeu a escamotear os abismos políticos e sociais em sua estrutura educacional.

Com o positivismo e sua ascendência que adveio do liberalismo, como epistemologia sócio-política e educacional, no século XIX, a relação sujeito e objeto foi mais acirrada e gritante. De qual modo? Com a manutenção de uma postura ativa do educador conteudista, o aluno se colocava numa postura de receptáculo, somente. A verdadeira educação *comtiana* se propunha a criar personagens na teia educativa com hierarquias entre sujeito e objeto, e nunca entre sujeitos.

Lembramos dos Liceus, das escolas religiosas e, hoje, das escolas militares: a ordem e o progresso no chão da Escola se dá por uma visão de docilização (lembrando-nos de M. Foucault), de vigilância e punição. Tais elementos inerentes ao recinto escolar, demonstra a “disciplina intelectual e física” exaustivas aos discentes como um todo – um quartel general que ameaça a liberdade e a democracia. O universo do ensino e aprendizagem é minado pela cultura da burguesia falida – nos referimos ao século presente – que impõem modos e costumes de se educar à moda europeia.

Essa cultura de modos e costumes estrangeiros pleiteia a necessidade de autoafirmação da burguesia brasileira e alagoana (por que não?) em tentar manter uma realidade socioeconômica decadente e disseminada pelo destronamento de um *Rei Absoluto* (um certo Presidente do Executivo Federal, podemos dizer), que teima em buscar nas oligarquias bélicas, o espírito das capitânicas hereditárias, ou seja, uma suposta “saudade sebastianista”, à Educação brasileira, bem como ao povo da *Terra de Vera Cruz*.

A realidade da Escola em nossos dias permeia no gládio entre uma esfera “saudosista burguesa” e uma “esfera libertadora proletária”, mesmo que ainda se pareçam forças binárias, entretanto, ainda assim, são polarizadas em suas substâncias históricas. Possivelmente, um acordo amigável entre essas esferas denota o campo do impossível e do inalcançável – frisamos. Entre as lutas de “Deus” e “Manon” (citando a Bíblia), o acirramento continuará de forma mais acentuada, portanto, permanecendo as lutas de classes proletárias com uma Educação aniquilada pelo tecnicismo atual (ver a nova BNCC).

Esse tecnicismo, pensamos, provém das filosofias liberais, bem como do positivismo inerentes à alma brasileira. Duas filosofias importadas dos colonizadores para o nosso país (teremos um *complexo de vira-latas* como dizia Nelson Rodrigues?). Isto não poderia ser diferente em um país que foi explorado desde o século 16, e que permanece aleijado e escandido com uma suposta perspectiva de busca da(s) identidade(s) que nos define(m). Constatamos desta feita: *uma tragédia anunciada*, na paráfrase do ditado popular.

Nessa *tragédia anunciada*, com base no escritor João Ubaldo Ribeiro (1988), tecemos algumas investigações sobre o que vem a ser política. A partir da leitura de sua obra, foi possível

efetuarmos uma digressão necessária, a qual nos levou a entender e problematizar a Educação que pretende educar, mas não liberta.

O escritor baiano, na obra em análise, escreve de forma pontual, tanto aos leitores incautos, quanto aos já experientes, sobre as concepções da Política. Já de sobressalto somos avisados que este opúsculo não terá pretensões de tratar a temática Política de forma intempestiva e desleal com os leitores que precisam conhecer algo inerente à sua formação social e humana. O conhecimento que o escritor demonstra sobre tal assunto é igual aos de seus livros de literatura, tal como *A casa dos Budas ditosos*, um tecido feito em linguagem comum, mas que nos afeta com acuidade.

Pensar sobre a Política é dever de cada cidadão, bem como sobre o poder. Tratamos a palavra cidadão como verniz das implicações que estão entrelaçadas com o poder. Quem advoga majoritariamente com o saber/conhecer que as leis (instrumentos jurídicos) nos colocam com a finalidade de delimitar espaços e divisas, naturalmente presta atenção/orientação sobre o poder que o conhecimento deverá ter sobre o homem e a mulher comuns. Há uma disritmia quando o poder está colocado somente para uma classe socialmente privilegiada, sendo esse momento ideativo que Ubaldo tenta alertar aos seus leitores. Logo, um livro que vai nos afetar diretamente na compreensão comezinha sobre “por que manda e como manda” deverá levar: “[...] então [a Política como] estudo e a prática da canalização de interesses, com a finalidade de conseguir decisões” (RIBEIRO, 1998, p. 07).

Ao se pensar em interesses e decisões, já se trata de categorização sobre certo destino do homem, a saber: sua humanidade é política por natureza, pois as relações de poderes devem ser pensadas na estrutura histórica e social de forma universalizada. Porém, nem sempre temos uma visão uniforme dos seres da cidade (*Politicus*, do grego). Alguns detêm o conhecimento da arte política para fins escusos, enquanto outros, mesmo sabendo ser copartícipes do jogo social, são colocados à margem desse universo de deveres, obrigações e direitos assistidos a todos os cidadãos indistintamente.

Entramos na desmesura. O que é a desmesura política? Desmesura é algo que não está alinhado, implicado numa ordem que estabelece relações contínuas. Vem da palavra grega, *hybris*, desmesura. O seu contrário é *mesura*. Pensar na desmesura política nos inclina a afirmar que existe ou poderá existir uma desconstrução naquilo que entendemos sobre Política como algo ordenado e equânime.

Isto se dará nas formas meritocráticas do poder político. Pensamos em Marx, na ascensão da burguesia frente ao Capital no Estado, ou na criação originária do Estado como:

[...] o estabelecimento da diferença entre governantes e governados; b) a institucionalização dessa diferença. Onde quer que existam essas condições, existirá um Estado, quer ele tenha presidente, rei ou chefe, leis escritas ou não, três Poderes ou não. E o funcionamento desse Estado, das suas instituições e das que lhe são acessórias ou paralelas, pode ser sempre compreendido à luz da história dessa sociedade, de sua estrutura social e econômica, pois o Estado é sempre lógico, ou seja, é a decorrência lógica de uma situação social concreta (RIBEIRO, 1998, p. 20).

O Estado em sua criação não é diretamente desproporcional à construção, ao contrário. O Estado estabelece regras e diretrizes sociais, econômicas e de governabilidade indispensáveis aos cidadãos. Contudo, sua desmesura política poderá decorrer na fragmentação ou arrefecimento de um Estado democrático. Na Carta Magna de 1988, os poderes legislativos, judiciários e executivos estão lá postos. A igualdade entre os sujeitos são formas de instar as leis ordenadas. O mal-uso desse ordenamento é que faz uma democracia transformar-se numa meritocracia. Esse desnível provoca corrupção e pobreza, por exemplo, aos brasileiros em sua instância maior.

A formação de uma oligarquia brasileira poderá ser vista como uma desmesura da política, aventamos. O saber social precisa de conhecedores desse saber, quando se faz analfabetos, quando cerceia a Educação ou a cultura, temos esse desnivelamento progressivo e perverso que é imputado por governantes aos seus governados pela falta/falha de conhecimento.

Já estamos na desmesura, na assimetria e no desnivelamento políticos. Nossa aposta será a luta popular (e não populista) sobre a hegemonia que se manifesta nos rincões do país e que assolam a integridade ontológica do ser humano ou do cidadão. Quando se quebra a regra básica de que o Estado existe para servir ao cidadão, mas uma vez teremos uma desmesura estabelecida.

Sempre será bom pontuar que somos, na CF/88, iguais perante a Lei. O Estado é representado por esta Lei soberana. Ao mínimo de descuido com essa prerrogativa, teremos um Estado discriminatório, socialmente. Ribeiro (1998) nos alerta sobre isto:

Se as consequências práticas da aplicação de uma teoria interessarem a alguns setores da sociedade, é claro que esses setores tenderão a adotá-la como verdade, em oposição a outras maneiras de pensar. Se esses setores assumirem o controle das decisões públicas, a teoria adotada por eles passará a ser a oficial (RIBEIRO, 1998, p. 51).

Essa oficialidade da lei poderá ser uma manobra radical contra ou a favor do cidadão comum. As decisões políticas podem coabitar com a meritocracia, vindo a desconstruir a ordem

estabelecida para o bem de todos. Um perigo quando sabemos que desde a Grécia de Péricles o homem é naturalmente político e, por isso, necessita de autonomia e emancipação.

João Ubaldo Ribeiro trata sobre ideologia e tecnocracia para o pensar a política. Uma de suas funções no texto é de apresentar problematizações com exemplos do dia a dia da sociedade brasileira. Ele era baiano, desta feita, brasileiro. A ideologia como forma de pensar determinada corrente política, por exemplo, ele destaca. Também, a tecnocracia em relação entre um poder tecnicista e a realidade brasileira, Ubaldo (1998) afirma ser positiva quando a ideologia e o tecnicismo participam de uma escolha plural e diversa com uma sociedade igualmente plural e diversa. A decisão deverá ser pelo povo e com o povo.

Podemos concluir que os instrumentos cognitivos sobre a Política colocados pelo escritor são bons, mas podem ser pervertidos para excluir e não incluir a grande população que é regida pelo poder democrático. Mais uma vez, a leitura do texto nos serviu como norte para pensar quem somos dentro do Estado brasileiro. Sua forma simples e direta, nos fez escrever essa digressão para melhor entendermos conceitos que permeiam nossa política, e o que esse termo teve a nos dizer.

Com esse preâmbulo, nos arriscamos como Educador com a finalidade de propor aos alunos da Escola pesquisada e lecionada uma *Introdução Sobre o Amor*. Tal Amor não seria um qualquer, mas o *Philia* (amizade) direcionado à sabedoria. Palavra-conceito que dá razão ao termo Filosofia. Os detalhes seguem abaixo com o pré-projeto acatado pela Escola de EJAI de forma uníssima e, também, como norteador para a finalização dessa tese. Segue o fragmento do pré-projeto feito por nós.

Quadro 2 – Pré-projeto *Introdução Sobre o Amor*.

<p>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE – CEJA</p> <p>PROJETO EJAI <i>Proponentes: professores de filosofia, artes, sociologia e geografia do CEJA.</i></p> <p>1 – TEMA</p> <p>Filosofia do Amor: de Platão a Freud</p> <p>4 – OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traçar um itinerário introdutório sobre a Filosofia do Amor, desde Platão a Freud. • Conscientizar aos alunos sobre a dinamicidade do sentimento Amor com as investigações filosóficas;
--

- Propor apresentações teatrais, musicais e exposição de cartazes que lidem e falem sobre o Amor;
- Fazer dinâmicas interativas com os alunos do CEJA sobre a temática Amor.

5 – METODOLOGIA

Para este projeto necessitará de caixa de som, microfones, Datashow, computador e rede wifi. Cada turma do ensino médio fará apresentações teatrais, musicais, de paródias, expositivas sobre o tema Amor.

Início previsto das 8h às 21h do dia 31/08/2019.

6 – BIBLIOGRAFIAS SUGERIDAS

ROUGEMENT, Denis de. **História do amor no Ocidente**. 2 ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

BORGES, M. L. **Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Fonte: O autor (2019).

Nas nossas observações dos grupos da Escola pesquisada, sendo esses grupos dos três turnos, conversamos com a equipe diretiva e professores das áreas das ciências humanas e sociais aplicadas. Houve algumas interlocuções sobre a proposta desse projeto, acréscimos e contribuições importantes para a boa execução da mesma. Os alunos foram previamente informados das atividades que teriam de fazer, dentre elas: pesquisar sobre o tema do *Amor de Platão até Freud* e confeccionar peças teatrais ou de música com a finalidade de entender a importância da Filosofia, não somente em sua teoria, mas de forma prática. Uma das observações que fizemos foi que todos, no dia do evento, fossem com uma cor que representasse o Amor. A cor escolhida não poderia ser diferente: foi a de tom vermelho.

Para traçar o itinerário histórico referente ao amor, mais especificamente voltado à Filosofia, deixamos os alunos livres para essa pesquisa. Alguns textos norteadores foram franqueados aos mesmos como forma de apresentá-los a temática, sendo esclarecidas as terminologias de Amor em grego: amor amizade, amor erótico e amor divino, respectivamente, *Philia, Eros e Ágape*.

Quando fizemos essa observação participante, já estávamos cientes da importância ativa dos educandos no que tange ao ato de estudar determinado tema e transformá-los em metodologias criativas (ou estéticas) para uma atividade que envolvesse o conhecer e o agir.

A escola pesquisada já foi objeto de nossas investigações em publicação acadêmica (SANTOS; FREITAS; LIMA, 2019) que versava sobre uma experiência *on-line* naquela instituição de ensino paulofreiriano. Ademais, os textos norteadores foram os seguintes:

História do amor no Ocidente, de Rougement (2003) e *Amor*, de Borges (2004). Tais autores foram estudados previamente duas semanas antes do evento que ocorreu de forma exitosa no dia 31/09/2019. Sobre o Amor, escrevemos abaixo.

O amor, essa fissura e sutura que nos cura, um fato cognitivo, mas afetivo também, cai-nos de proveitosa necessidade e urgência nos tempos atuais. Desde os gregos em sua antiguidade, o Amor se desdobrava na língua materna dos helenos: ora *Eros*, ora *Philia*, ora *Ágape*. Um traçado linguístico animoso e até pontual. Éramos felizes sendo gregos? Possivelmente sim!

Essa afirmação se desdobra na concepção de que o *Eros* que nos sustenta subjetivamente representava a *Paideia* (educação) do povo helênico do V século a.C. Faz-se necessário pontuar que o enunciado desse texto escrito por nós não compromete a enunciação do mesmo. Quando falamos em enunciação será o tom vocal e afetivo que se dará ao texto. Recordamos que nossos alunos da Escola pesquisada, especialmente para essa tese doutoral, foram sujeitos de nossas pesquisas, e não objetos. E, principalmente, quando se fala sobre o Amor – causa e feito – nos declinamos para essa afecção no espaço escolar, tendo os sujeitos como devedores e detentores dessa atmosfera afetiva inerente a cada um de nós, o *Eros*.

Apresentar o Amor grego nos direciona às possibilidades de uma dimensão múltipla sobre esse mesmo Amor. Desde os gregos que antecederam a Sócrates, bem como os pré-socráticos, nas narrativas fabulosas da *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, os deuses amavam e odiavam a seus consortes. Também os seres da *Polis* foram influenciados pelas mesuras afetivas das divindades. A felicidade, *eudaimonia* grega, estava na relação entre os *Politicus* com às divindades – reflexos de suas almas projetadas nessas entidades – no qual o amor foi aquele que veio antes dos deuses. O *Eros* participava da criação do Universo (cosmos) com *Érebo* (céu) e *Gaia* (terra), sendo destino cultural para os de Atenas, a Cidade-Estado. Uma visão mais resumida implicaria na afirmação de que nosso consorte Amor delineou a atmosfera grega, dando-a uma relação inerente à narrativa poética das Musas como metodologia para se amar. E esse amor implicaria nas práticas do *Cuidado de si* prenunciadas por Foucault nas páginas que antecederam a este momento da tese.

Com a passagem histórica, chegamos ao Amor dos cristãos no medievo. Esse período ficou conhecido como a Idade das Trevas, do obscurantismo, e denotou a formação educacional dos seus convivas. À época, surge, então, um novo modo de sensibilidade, que acabara sendo conhecido como Amor Cortês.

O Amor Cortês encontra seus principais veículos de expressão nas cantigas dos trovadores, nos romances corteses, nas “cortes de amor”, e, em muitos casos, nas próprias “vidas” dos poetas-cantores que percorriam as cortes feudais na Europa Medieval e que por vezes acabavam transformando a sua própria existência errante em uma autêntica obra de arte (BARROS, 2015, p. 216).

Nesse período, o afeto-amor tornava-se tema de um idealismo. Os poetas trovadores buscavam, por meio de suas obras estéticas e cantorias, enfeitiçar a mulher amada, sempre nobre e de sangue azul (havia uma clara divisão de nobres e vassalos), casadas e enclausuradas nas torres dos castelos medievais.

Cumpra lembrar que os cancioneiros populares soaram dos mais diversos: de amor e de amizade, até de escárnio e satírico. Esses últimos, voltados aos governantes dos feudos, aludiam predições da insatisfação popular frente à fome, à peste e à pobreza delegadas aos servos pelos senhores nobres (uma injusta medida). Já haviam inquietações sobre temas sociais, sendo as manifestações de amor uma das saídas ou escapes para burlar os descasos sociais do período medieval.

Contudo, os poemas de amor e amizade eram alentos promissores para se pensar o poder das afecções amorosas. Uma rápida análise da psicologia dos trovadores, estes imbuídos de “seduzir”, “encantar” e “poetizar” seu objeto amado, remete-nos ao erotismo.

O Erotismo que vem de *Eros*, um deus faltoso, faz-nos aferir que essa ausência trovadoresca foi uma forma de provar que o que se fala se mostra em um *falasser* constante. Ou seja, um discurso que se propõe a demonstrar as rachaduras do psiquismo humano. Imaginamos o mito *Eros e Psiquê* nos delineando com a impossibilidade da visão de *Psiquê* ante seu *Eros*. Na mitologia grega isso foi exposto. Na idade medieva, continuará sendo exposta.

Pensando no *falasser* lacaniano, nos aproximaremos da Idade Moderna e Contemporânea. Se eu falo, exponho minha falta – uma inscrição emblemática do desejo que mais deseja –, pois ao falar coloco minha comunicação dialética nas tramas relacionais do eu e do outro. Esse outro semelhante, fez-nos seres de discursos: o *Logos*, sendo discurso racional, se deixou enviesar por outros matizes nos quais Foucault chamará de *tecnologias do Eu*. Pois: “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu [...] aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 56).

A relação consigo mesmo influenciariam as condutas, os pensamentos, os desejos, a felicidade que nós possuímos conosco e com os outros. Uma pedagogia amorosa perpassa por

tecnologias do Eu, no sentido que devem existir, para nosso filósofo, sujeitos com código de ética. Temos os modos de subjetivação que exprimem uma conduta de lealdade entre, por exemplo, um educador e um educando. Já nos referimos a um código de ética que trata sobre um contrato institucional escolar, mas não somente isto. Trata-se, então, de um contrato narrativo anexado ao da instituição escolar. O amor *Philia*, amizade, seria uma forma de pensar essa eticidade contratual.

Para ilustrar essa eticidade visada pela filosofia, propusemo-nos a tecer a metodologia dessa presente pesquisa na escola de EJAI. Ao destacar o Pré-projeto supracitado, delineamos a importância de se trabalhar como educador em uma Escola numa premissa de que:

Não se deve imaginar um mundo do discurso partilhado entre o discurso aceite e o discurso excluído ou entre o discurso dominante e aquele que é dominado; mas como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem funcionar em estratégias diversas (FOUCAULT, 1994, p. 103).

Desta feita, a priori, concordamos com Foucault que nossa forma de lidar com nosso Pré-Projeto sobre o Amor deve como fundamento não excluir, mas incluir os sujeitos da Educação. Observando suas discursividades frente à sala de aula e ao entorno escolar que nos diz muito sobre a importância de um PPP voltado para o coletivo, direcionado para a coletividade escolar.

A escola foco de nossa ilustração é o Centro de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA), localizada no centro do comércio, em Maceió/Alagoas. Pertencente à primeira gerência e sendo um núcleo de estudos sobre os jovens, adultos e idosos.

Figura 1 – Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire – CEJA.



Fonte: SEDUC/AL (s.d).

Como mencionado, a escola pesquisada fica no Centro do Comércio maceioense, na Rua do Sol, s/n - Centro, Maceió - AL, 57020-070. De acordo com dados da SEDUC/AL, temos uma PORTARIA/SEDUC Nº 471/2019 com as seguintes informações regimentais da EJA(I): “Art. 2º. A SEDUC para 2019.01, ofertará a Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas seguintes Etapas: 1 - EJA 1º segmento 2 - EJA 2º segmento 3 - EJA Médio” (SEDUC, 2019, p. 02).

Outra informação importante sobre a Escola em foco vem do site da SEDUC, o qual expõe:

1- Escolarização de Jovens e Adultos– Formato Presencial

Na rede estadual de ensino, conforme dados do Educacenso de 2020, existem 202 escolas de ensino fundamental e médio que ofertam a modalidade EJA presencial, nos turnos diurno e noturno. A Secretaria, também assegura escolarização, em parcerias com outras Instituições, para os seguintes públicos:

2. Escolarização para as Pessoas Privadas de Liberdade e Adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativa;
3. Exames Alagoanos da educação de Jovens – Certificação do Ensino Fundamental;
4. Programa de Formação Docente em Serviço – Pacto Alagoano pelas diversidades – PADVIS;
5. Realização de Encontros e Seminários de Educação e Diversidades;
6. Implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS no Estado de Alagoas.

CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJAS
CENTROS GERE MUNICÍPIO

Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – Paulo Freire 1ª Maceió
 Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – Remi Lima 3ª Palmeira dos Índios.

Obs.: Os CEJA são responsáveis, também, pela aplicação dos exames especiais previstos na resolução 18/ 2002 - CEE / AL (SEDUC, 2020, on-line)³⁰.

Nota-se que existem em todo o Estado de Alagoas apenas dois centros integrais de EJA, um localizado na cidade Maceió e outro no município de Palmeira dos Índios, Alagoas. São considerados espaços educacionais paulofreirianos que possuem sua legislação própria, aplicação de exames e com aulas presenciais.

Na mesma rua deste Centro Educacional existe uma Igreja Católica chamada Nossa Senhora dos Homens Pretos. Nesse ínterim, publicamos uma crônica na lembrança dessa Igreja secular que se encontra na Rua do Sol. Colocamos abaixo a referida crônica que foi publicada em Revista indexada intitulada *Educação Pública*, do Rio de Janeiro, Brasil. Segue abaixo:

Nossa Senhora dos Homens Pretos

Yvisson Gomes dos Santos
Psicólogo (Fejal), filósofo (UFAL), especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Unicid) e em Filosofia e Educação (UFAL), mestre e doutorando em Educação (UFAL)

Talvez não se saiba que existe uma denominação mariana para os homens negros e que esse título habita entre os alagoanos de Maceió. Falo da igreja com o nome citado no título deste escrito e que se localiza na Rua do Sol, no Centro do Comércio.

Possivelmente, as mãos que elevaram tal igreja tenham sido de escravos ou alforriados numa cidade portuária de alguns séculos. Essa liberdade de pensar o não e o sim da construção de blocos, argamassas, ícones religiosos e festim de exortação ao Santíssimo me faz lembrar aqueles que lá passam e nada sabem sobre a Igreja de Nossa Senhora dos Homens Pretos.

Sempre que posso, ando nas imediações de tal lugar. Ora, a cidade nasce de seu centro, de suas feiras ao ar livre, do cheiro de esgoto com frutas ácidas e vermelhas que se faz presentes naquele panteão de cores, sabores e cheiros – sim, temos essa mistura de quase tudo, ainda.

Trafegam várias, centenas, milhares de pessoas por semana no entorno da igreja, e elas não sabem o nome daquele templo. Talvez nem São Benedito saiba (o santo negro), pois estamos numa cidade longe de ser vista como ponto e entreponto de fé social. Quando eu falo de fé social me refiro aos atos hodiernos de governantes que olham com desdém para os que transitam nas ruas do Centro do Comércio.

³⁰ SEDUC. Disponível em << <http://www.educacao.al.gov.br/noticia/item/16237-centro-oferece-mais-de-mil-vagas-para-matricula-da-educacao-de-jovens-e-adultos-em-maceio>>> Acesso em julho de 2021.

Certo dia, numa manhã de segunda-feira, os ambulantes com seus produtos à venda foram retirados de seu *locus* de trabalho. Não se passou muito para voltarem na semana seguinte. Alegavam desinteresse do poder público em colocá-los num *habitat* aprazível e necessário para suas vendas de hortaliças & cia.

Eles voltaram com suas mãos grossas e suadas para o batente, próximo à Rua do Sol. Aqueles sóis dos verões de Alagoas não são como os de antes: fervem o cocuruto, machucam a alma e Nossa Senhora dos Homens Pretos – de braços abertos aos transeuntes do Centro do Comércio – silencia-se.

Observo quantas vidas passam por esse lugar, essa territorialidade central, bascular, humana, sofrida, negra, branca, amarela, parda. A mistura étnica é imensa. A mística religiosa também. Púlpitos a céu aberto na Praça Deodoro. Lojas comerciais e restaurantes ao calor das tardes afoqueadas do Centro.

Todos lá trabalham com intenção: ganhar dinheiro, sobreviver, cuidar dos filhos, festejar, amar e ter uma casa. Os que têm o que foi citado esquecem que lá se localiza a Igreja de Nossa Senhora dos Homens Pretos.

Não serei iconoclasta, porque este texto não pretende ser: entretanto, a santa em barro e dourados cinzéis está escondida, amalhada. Sim. Não se abre a igreja para pedir suas bênçãos (o bispo não permite). A santa fica triste. Seus negros homens e mulheres não são abençoados pelas suas mãos benfazejas e encaixadas.

A *Theotokos* não percebe que na Rua das Árvores, transversal da Rua do Sol, os escravos trabalham e estudam. Uma miscelânea deveras inquieta e quente toma assento nas ruelas e vielas desse local maceioense. Estudantes saem, outros voltam – todos úmidos com seus cadernos e pensamentos cansados.

Os ambulantes sem local e com local se destoam das prioridades dos que “governam polidamente” esse lugar central. Talvez Dante Alighieri tenha razão em disparar seu inferno aos que devam sofrer. Ele era um medieval. Na nossa época moderna, agora o “inferno são os outros”, como diria Sartre.

Entretanto, me abstenho de levar o texto adiante: já falei de ícone cristão, já falei de filósofo ateu – no paradoxo inerente ao povo brasileiro, antitética construção psíquica. O que quero dizer? Que Nossa Senhora dos Homens Pretos, em sua igreja, não vê de dentro de seu altar os negros e negras sofridos que passam diuturnamente em sua rua, em sua cidade, em seu estado, em seu país. Talvez nessa mistura de tudo – religiosa, de raça, de gostos, de sexos – devam abrir, com urgência, as portas da Igreja e deixá-la, a Mãe de Deus Negra, ao olhar das pessoas que incidem no espeque sagrado.

Lembro que os negros somos nós, confinantes. Viemos da África na Pangeia, e nossa Mãe nada sabe sobre nós, porque não vamos a ela. As portas fechadas, a argamassa escura, o mundo cruel, as insígnias de dores da labuta de tantas pessoas que lá se cruzam e se vão – um tumulto humano.

Nossa vida existe naquele *locus* sagrado e profano. Às sextas-feiras, todos se voltam a um boteco e lá bebem aguardente para testar se eles existem de fato. Se são entes alforriados ou construtores da Igreja de Nossa Senhora dos Homens Pretos, no Centro do Comércio de Maceió – como escravos de seu tempo (SANTOS, 2020, *on-line*)

A presença dessa Imagem negra e feita por negros nos estimulou para a escrita da crônica. Pensando que as necessidades básicas faltam aos transeuntes de nossa territorialidade local, com a nossa vivência na Escola, também percebemos as ausências que nossos educandos possuíam. Tivemos a delicadeza de pontuar que graças à merenda, bem como a iniciativas entre os professores da Escola, conseguimos manter o mínimo de dignidade para nossos alunos. Feiras culturais, venda de lanches e cosméticos pelos alunos formaram uma rede de ajuda e apoio aos mesmos. É de nota, frisamos, que se trata de um público de trabalhadores que perpassam por um universo discursivo díspares das escolas de ensino regular, sempre observando que esse conceito que advogamos de discurso “permite focalizar a forma como discursos [são] historicamente construídos” (POPKEWITZ, 1994, p. 59, acréscimo nosso). Os discursos da EJAI têm construções históricas de abandono e desinteresse das esferas públicas sobre tal público. Isso vivenciamos na empiria de nosso labor educativo.

Outra questão a ser pontuada, sob os auspícios de Nossa Senhora dos Homens Pretos, para ratificar a construção histórica dos da EJAI, lemos:

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras (PEDROSO, 2010, p. 15).

Tal discursividade engloba os níveis de problemáticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos inerentes à nossa vivência naquela escola, encarando o espaço educacional não somente como físico, mas também psíquico, como pontua Pedroso (2010). Esses elementos psicológicos foram vistos por nós de forma explícita: depressão pós-parto, sintomas *bordelines* (alunos que rasgavam seus braços com lâmina), sintomas esquizoides, mortes por suicídio, dentre outros. Uma realidade difícil, com toda a certeza.

Dadas essas informações preliminares, vamos ao Projeto feito por nós e executado nesta escola. Vale frisar os passos que seguiremos com os resultados da pesquisa. Um ponto inicial foi:

1. *Traçar um itinerário introdutório sobre a Filosofia do Amor, desde Platão a Freud*

Os alunos pesquisaram sobre o tema em suas residências, tendo textos norteadores, como situado nesse capítulo. Todos os professores, especialmente os das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propuseram debates, leitura comparada, apresentações individuais ou grupais para fazer com que os alunos pudessem ter um conhecimento sobre o Amor na história de Platão a Freud.

Figura 2 – Educadores do CEJA/PAULO FREIRE.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Na imagem, professores reunidos com a articuladora, Nilza Barbosa, para planejar e articular os trabalhos sobre o projeto. As ideias foram elencadas e discutidas, a fim de se pensar a prática do que estávamos dialogando e almejando. A importância dessa parceria com a escola como um todo nos trouxe a boa efetivação e êxito do que planejávamos.

2. *Conscientizar aos alunos sobre a dinamicidade do sentimento Amor com as investigações filosóficas:*

Para este momento, utilizamos um texto entre os professores e professoras para o trabalho coletivo. O referido texto é do professor Ernani Chaves, publicado na Revista CULT, em 2019, que trata sobre o amor pelos vieses da sabedoria. Entendendo que o amor filosófico é o da amizade, *Philia*. O artigo do professor Chaves foi discutido exaustivamente entre os alunos e professores. Nossa visão do componente curricular, Filosofia, ajudou-nos a ampliar a discussão sobre o tema exposto e aventar possibilidades de como iríamos articulá-lo dentro do nosso recinto educacional.

Quadro 3 – Texto de Ernani Chaves.

A filosofia, a sabedoria e o amor

1. **Ernani Chaves** disse:

3 de junho de 2019



O filósofo é um fora do lugar, que se dirige aos outros e ao mundo com um indisfarçável sorriso “de quem nada sabe” (Foto: Liz Dorea)

Todo aquele que entra em contato com a Filosofia como disciplina, seja no ensino médio, seja na universidade, é confrontado com o significado sempre enigmático dessas duas palavras gregas, “philos” e “sophos”, as quais, reunidas, se constituíram e se transformaram num dos maiores legados da história do Ocidente. Como sabemos, são palavras em circulação na cultura grega, muito antes dessa junção entre ambas, tão peculiar e significativa. Seus significados, entretanto, desafiam até hoje os estudiosos e os eruditos. Afinal de contas,

“sophos” é saber ou sabedoria? E “philia”, é amizade ou é também amor? Em outras palavras: quais deslocamentos essa união, que resultou em “filosofia”, opera em relação aos usos correntes dessas palavras ou mesmo ao uso que dela fazem Homero, os pré-socráticos e os chamados sofistas?

Devemos, sem dúvida, a Sócrates e a Platão, a demarcação desse campo, dessa atividade e desse modo de ser e de agir, ao qual chamamos de Filosofia. Para Sócrates, não se trata mais de adquirir uma “sophia” no sentido de um “saber-fazer”, pressuposto fundamental para a aquisição do saber em geral, mas sim de colocar uma questão, uma pergunta, uma dúvida, expor um problema. É essa a bela e misteriosa imagem que Platão nos legou de Sócrates no Banquete, aquela enfim, de que o filósofo é, antes de mais nada, movido por um desejo, que não seria mais o do “saber-fazer”, mas sim o de alcançar “a” sabedoria. Basta a presença de Sócrates – ficamos sabendo disso pelo “testemunho” de Alcebiades – cuja aparência física era inteiramente incompatível com os ideais de beleza da Grécia clássica, para que se impunha àquele que o ouvia, uma mudança de atitude: não mais o passivo receptor de lições de retórica, do aprendiz de técnicas do bem falar, que deveriam ser exercitadas no clima agonístico da pólis, mas sim, agora, aquele que é levado, pelas interrogações e pelos problemas, a colocar-se, ativamente, diante de si mesmo e do mundo. Sócrates é aquele, conforme lemos no Teeteto, que se define como átopos, como o “sem lugar” e, no limite, como o “esquisito”, e como aquele que apenas cria aporias, isto é, que não resolve muita coisa ou coisa nenhuma, mas, entretanto, gera perplexidade e desconfiança diante da organização aparentemente harmoniosa da pólis e do cosmos. O “não saber” socrático adquire aqui toda a sua significação, na medida em que ele se constitui conforme uma crítica contundente à pretensão dos sabidos. Ao final de contas, o resultado da conversação, do diálogo, mesmo que ele se de Sócrates a se deslocar, a mudar de posição, a tomar consciência das formas contraditórias, pelas quais se expressa e por meio das quais pretende compreender a si mesmo e ao mundo.

Entretanto, a história da Grécia no período que chamamos de Helenismo, isto é, daquele que é correlato à sua decadência política, iniciada com a dominação macedônica, criou uma resposta rápida dos filósofos: o grande edifício erguido pela tradição socrático-platônica e continuado, em larga medida, por Aristóteles, já não era mais inteiramente suficiente. A via contemplativa, ideal da vida filosófica, parecia já não bastar como caminho para a realização da felicidade. A filosofia revelara-se impotente diante da rápida corrupção dos ideais da democracia. Assim, era preciso encontrar outros caminhos, presumivelmente mais firmes e

mais seguros, para que neles e por meio deles, o ideal da vida feliz pudesse ser alcançado. A política, portanto, não deixa de estar no centro das preocupações, de tal modo que não se trata de pensar que a filosofia helenística pudesse ser reduzida a uma etapa de conformismo e resignação. Muito pelo contrário: em larga medida impulsionados por essa constatação, ou seja, de que os esforços anteriores dos filósofos não conseguiram impedir a degradação da experiência democrática, que estoicos, epicuristas, céticos e cínicos pensam, cada um ao seu modo, as dimensões do prazer e do sofrimento, da vida e da morte, do corpo e de suas intensidades. Nesse sentido, os cínicos ocupam um lugar especial. Considerando-se de todo modo como “socráticos”, eles radicalizam a atitude e o gesto de Sócrates, desafiando e enfrentando as normas da cidade e as regras do bem-viver, introduzindo na figura e na atitude filosófica a dimensão, que podemos chamar de transgressiva. Tal transgressão vai estar diretamente implicada com uma atitude claramente política. É bastante conhecida a resposta de Diógenes, o cínico, a Alexandre, o grande conquistador: “Eu sou Alexandre, e tu, quem és?”, pergunta o conquistador a Diógenes. E este, altivo e absolutamente sereno, responde: “Eu sou Diógenes, o cão”! Se o álgama que Sócrates traz dentro de si, que fascina e encanta seus interlocutores, apesar de sua feiura, é a incomensurabilidade dos tesouros que se esconde na sua alma, o álgama de Diógenes é a revelação de nossa condição animal, como forma não apenas individual, mas também social e política, de contrapor-se ao poder e às formas de dominação. Por condição animal, não se entenda aqui uma ausência de racionalidade e um entregar-se às forças da desmesura, mas a revelação de que o filósofo é portador de algo que é da ordem do indomável e do indomesticável. Este é o seu álgama! Ao contrário de Platão, que um dia pensou em ser o conselheiro de um tirano, para levar até ele a luz da razão, Diógenes afronta o poder em nome de um ideal de autonomia e liberdade. Ele não quer ensinar Alexandre, Diógenes quer dizer a ele que, como um cão, está pronto a atacar quem pretender invadir o seu território: Alexandre pode ser o senhor da Grécia, mas nunca será o dele, Diógenes! De todo modo, ambos, Platão e Diógenes, de forma complementar e contraditória, marcaram nossa identidade como sendo a do desconforto diante das formas de autoridade e dominação. E todas as vezes que esse desconforto foi ou é abandonado por uma servidão – muitas vezes voluntária – às esferas do poder, o filósofo assemelha-se ao déspota, aquele que, originalmente, era o seu oposto.

Em que sentido então, podemos falar de “philia”, desde que, já sabemos, “sophia” diz respeito à sabedoria? Em que consiste, exatamente, este anelo, esse impulso, esse desejo, atravessado por uma dimensão erótica? Não se trata mais do Eros como reunião harmoniosa e feliz das

partes separadas, que finalmente se encontram e, em especial, de nenhuma caracterização de Eros como um deus. Afinal de contas, a um Deus nada falta e só a um Deus se pode atribuir uma completude. O filósofo é, antes de tudo, aquele que compreende, de uma forma ao mesmo tempo irônica e trágica, que ele nada sabe – uma vez que a sabedoria funciona como uma espécie de ideal normativo, mas, por natureza, inalcançável na sua totalidade e plenitude – e que, por isso, ele pode fazer da ironia uma perspectiva metodológica, ao mostrar que não pertence ao mundo dos sábios, mas, ao mesmo tempo, que não pertence ao mundo dos deuses. O filósofo é, assim, um desajeitado, um fora do lugar, que se dirige aos outros e ao mundo com um indisfarçável sorriso “de quem nada sabe”. Mas, por outro lado, há aí uma dimensão que podemos chamar de trágica, uma vez que essa certeza do “nada saber”, essa espécie de ceticismo fundante de toda atitude filosófica, não impede que, mesmo assim, por amizade, por amor, por desejo, ele queira, insista, em conhecer a verdade, isto é, o troféu que o espera ao fim da caminhada. Desajeitado, estranho, esquisito, ele será, dirá muitos séculos depois, um crítico e um legatário dessa história, um péssimo conquistador, incapaz de conquistar a verdade, essa “mulher” tão desejada. Ele teria jogado fora, rápido demais, a astúcia e a habilidade, a lábria, que os sofistas insistiam em nos ensinar e que é tão eficiente nas conquistas.

Nessas rápidas linhas gerais, tentei esboçar uma espécie de gênese dessa figura estranha e esquisita. Gênese no sentido de restituir, no presente, um elo geracional, que diz respeito, antes de tudo, à memória de uma certa atividade, a qual alcançou, na nossa história e na nossa cultura, um lugar absolutamente ímpar. O recurso à tradição não significa, portanto, um simples recuo no tempo, para encontrar em algum ponto já quase inteiramente perdido de nossa história, um começo ideal e feliz. Ao contrário, é interrogando essas imagens quase arcaicas, que podemos, de algum modo, compreender um pouco do nosso presente. Evidentemente que, aqui, expressei apenas uma posição a esse respeito, que não é nem unânime, nem pacífica: a de que a função da filosofia e do filósofo é sempre interrogar o seu presente. Entretanto, essa interrogação não pode fazer, jamais, tábula rasa de nossa própria história. A tradição não é convocada como um apêndice, um adendo erudito, um ornamento, mas sim porque ela ainda ecoa e vive no nosso presente. E isso, de uma maneira ambígua e contraditória.

O impasse atual

Pensemos, por exemplo, na associação tão rotineira e comum entre filosofia e inutilidade, entre filosofia como mera especulação, considerada, em geral, vazia e desprovida de sentido,

e o mundo das tecnologias e dos avanços da ciência. Pensemos, ainda, na ideia de que a atitude filosófica seria incompatível com as exigências do progresso e do desenvolvimento social. A não ser, é claro, que ela pudesse ser adaptada e moldada às exigências de um mundo, em cujo centro não estão mais os ideais da educação e da formação, daquilo que os gregos chamavam de Paideia, mas as exigências imediatistas do mercado. Nessa perspectiva, qualquer estímulo a sua presença, seja no âmbito mais formal dos cursos universitários – então apenas nos cursos específicos de Filosofia, pois existe uma demanda por conhecimentos filosóficos, assente em áreas tão próximas, como as do campo das Ciências Humanas, Letras e Artes, mas também de áreas aparentemente longínquas, como é o caso das Ciências da Computação – seja no âmbito mais amplo, quando a filosofia, extrapolando os muros da universidade, chega mais longe, por meio dos jornais, da internet, da televisão e dos inúmeros projetos de extensão surgidos no interior das universidades, precisa ser desvalorizado e, no limite, desqualificado. Tanto a atitude interrogativa, problematizadora, quanto o seu necessário complemento, que é a atitude transgressora e desafiadora diante das instâncias dominantes, precisam ser esvaziadas do seu conteúdo perigoso. Só assim, por um combate incessante contra imagens e atitudes, que nos foram legadas pela tradição, é que a filosofia, pelo seu reverso, pela sua imagem adaptada e conformada, pode ainda sobreviver. Evidentemente, que a comunidade filosófica, na sua esmagadora maioria, não pretende e não pode renunciar a essas imagens e atitudes, as quais, embora reformuladas, negadas, criticadas, continuam, de algum modo, definindo e orientando a nossa prática. A ideia de que a filosofia é, essencialmente, problematizadora não quer dizer, entretanto, que ela permaneça na problematização e, portanto, prisioneira das aporias. Por outro lado, esse amor desinteressado pela verdade esconde, num jogo de máscaras, um interesse maior, que se dirige, desde sua formulação clássica, para a conquista da verdade. Que hoje possamos dizer, com alguma segurança, que a verdade é historicamente construída e, portanto, sujeita às intermitências da história, só radicaliza, por outro lado, nosso desejo de encontrar a verdade. Se somos prisioneiros de algo, esse algo é, justamente, a busca da verdade.

Entretanto, tudo isso só faz sentido – e aqui, novamente, voltamos à tradição – porque a filosofia é “filha da cidade”, ou seja, que seu caráter problematizador, que põe em dúvida as verdades estabelecidas, só é possível no interior de um espaço democrático. Sem a experiência democrática da Grécia, não haveria filosofia. Somente num espaço democrático é possível que verdades estabelecidas – no caso da Grécia, pelo mito e pela religião – pudessem ser confrontadas, discutidas, problematizadas, ao ponto de que, ao final,

tivéssemos o aparecimento de um outro tipo de saber. Ora, quanto mais esse espaço se estreita, quanto mais em nome da democracia se diminui o espaço democrático, mais a filosofia só pode ainda existir pelo seu reverso, reduzida ao jogo que une o útil ao lucro e que condena as formas de transgressão e de insubmissão. Tanto o álgama de Sócrates quanto o de Diógenes precisam ser extirpados, como se fossem doenças contagiosas. Não por acaso, por sua vez, esse estreitamento do espaço democrático assume, nos nossos dias, no Brasil, em especial, a forma de um combate purificador, eugênico, cuja norma é, no geral, uma leitura tão estreita quanto o espaço que respiram seus defensores, dos textos sagrados, igualmente fundantes de nossa cultura. A higiene social parece não caber mais propriamente aos médicos e psiquiatras, mas aos pastores e pastoras das mais diferentes filiações religiosas. São eles e elas que pretendem estabelecer a distinção entre saúde e doença, normal e anormal, certo e errado, verdadeiro e falso. Esse estreitamento, por fim, alia aos operadores primeiros dessa higiene social, um modo de pensar a filosofia que contraria, nos seus aspectos mais fundamentais, o legado da tradição. Assim, desqualifica-se, num único gesto, tanto a tradição mais distante, à qual nos referimos acima, quanto a mais próxima, aquela que surge, irremediavelmente, com o aparecimento das universidades e com a institucionalização do ensino da Filosofia.

Não somos ingênuos para deixar de reconhecer que o surgimento das universidades ainda na Idade Média reformulou inteiramente a ideia do ensino, da concepção e da prática da filosofia. Não estamos mais nos Jardins de Epicuro, nos passeios aparentemente desinteressados, seguindo Aristóteles ou na Academia platônica. Muito menos, exibindo nossas “sem-vergonhices” em praça pública, como Diógenes. Transformada em pressuposto fundamental de toda ciência, de todo conhecimento que se queira considerar como “verdadeiro”, a filosofia se tornou não apenas uma interlocutora fundamental, mas, principalmente, um saber sem o qual os outros saberes perderiam seu sentido. E aqui moldou-se essa outra imagem, igualmente tão forte, mas que em breve seria desmentida, de que a filosofia é “a mãe de todas as ciências”. Desmentida, na medida em que as ciências particulares cada vez mais procuravam encontrar, por elas mesmas, seus próprios fundamentos, tentando refazer a sua história e marcar sua gênese propriamente dita, a partir do momento em que abandonavam a “mãe”. Sozinha, sem suas filhas, essa mãe tão poderosa precisou se reformular e, em vez de recusar-se a receber suas filhas de volta, precisou não só reconhecer a autonomia e a independência de sua prole rebelde, mas também e, principalmente, percebeu que precisava também aprender com elas. Essa parceria, não sem

tensões e problemas, entre a filosofia e as ciências, ou melhor, entre “as” filosofias e as ciências, passou a constituir um outro legado, tão importante e tão necessário quanto aquele que herdamos dos gregos. Assim sendo, repetindo o mesmo refrão como uma litania, quanto mais o espaço democrático se estreita, mais o diálogo entre as filosofias e as ciências, tão importante para o desenvolvimento científico, tecnológico, mas também social, precisa ser interrompido. É só por um desconhecimento da trajetória histórica de nossa cultura, que se pode reduzir a relação entre as filosofias e as ciências, entre a inutilidade das primeiras e a necessária utilidade das segundas. Como se as ciências e os cientistas não pensassem, como se estes fossem como as máquinas e os instrumentos por eles mesmos criados, como se a fábula do médico e do monstro, enfim, se concretizasse. É necessário lembrar que qualquer desqualificação da filosofia implica, necessariamente, uma desqualificação da ciência, reduzida a um saber meramente técnico e operacional.

Por fim, gostaria de ressaltar que a filosofia que fazemos no Brasil conserva, de algo modo, elementos dessas duas tradições: é problematizadora e transgressora e, ao mesmo tempo, segue os padrões de rigor que se espera da sua inserção na universidade. Podemos, entre nós, discordar do que significam essas imagens do filósofo e da filosofia. Entretanto, essa discordância aponta para algo fundamental, qual seja, ao invés do estreitamento, o alargamento do espaço democrático. É só assim que, aos poucos, pudemos enfrentar questões tão candentes, tão difíceis tendo em vista a nossa história e a nossa formação cultural, como é, por exemplo, a discussão sobre a filosofia feminista ou ainda a filosofia feita por mulheres. Esse é apenas um exemplo do quanto nos dispusemos, com maior ou menor abertura, a enfrentar o fantasma da intolerância e do machismo. Ou seja, em outras palavras, só fazemos inocular mais veneno no nosso potencial contagioso. Amar a sabedoria, desejar a sabedoria, ser amigo da sabedoria, só pode significar, portanto, amar e desejar a verdade como forma de emancipação e garantia da liberdade. Com isso, ela se torna incompatível com o estreitamento do espaço democrático que estamos vivendo, assim como com o seu reverso, ou seja, as formas de filosofia que só podem respirar no interior desse estreitamento e que transformam o “amor” à sabedoria em “ódio”.

Ernani Chaves é doutor em Filosofia pela USP e professor titular da Faculdade de Filosofia da UFPA

3. *Propor apresentações teatrais, musicais e exposição de cartazes que lidem e falem sobre o Amor; fazer dinâmicas interativas com os alunos do CEJA sobre a temática Amor*

Neste instante, apresentamos as imagens que compuseram nosso trabalho sobre o Amor na Filosofia, em sua práxis.

Figura 3 – Alunos e professores após a peça teatral “O Amor na escola”.



Fonte: Acervo do autor (2019).

A figura representa um recorte do momento ápice do evento. Nela nos encontramos com os colegas professores e os alunos. Pode-se dizer que as idades são das mais variadas possíveis. A cor da vestimenta foi vermelha, de acordo com o anseio dos alunos. Cabe destacar que os alunos estavam no pátio da escola e haviam representado uma peça sobre o *Amor na escola*, uma peça teatral de cinco minutos que falava como se pode amar sem ser desleal. Um texto improvisado criado por eles, com dança e música do Barão Vermelho.

Figura 4 – Alunos assistindo a uma das apresentações musicais.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Na Figura 4, vemos a descontração do Seu Reinaldo, aluno do quarto período noturno. É importante frisar que, embora seu turno seja diferente ao qual as apresentações ocorriam, o aluno fez questão de comparecer ao evento no vespertino, o que nos leva a inferir a importância dada por ele ao trabalho desenvolvido. Outrossim, é possível percebermos a construção de um ambiente de amorosidade exponencial. Dito de outro modo, a imagem transparece o viés humanístico do projeto, visto que o momento de satisfação, ao apreciar uma das apresentações, é perceptível. Reinaldo, de pernas cruzadas, relaxado e atendo ao trabalho filosófico desenvolvido, é, a nosso ver, uma prova do processo de humanização do que este tipo de atividade pode proporcionar ao educando.

Figura 5 – Alunos e professores em momento de descontração.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Na foto acima, mais uma vez os alunos em um momento de descontração, alguns minutos após uma apresentação. Houve um cancionero sobre o amor infinito. Uma música gospel foi cantada pela aluna Jaci, enquanto os demais fizeram louvores e com bolas vermelhas dinamizaram o momento sobre o amor e suas facetas.

Figura 6 – Professores cantando.



Fonte: Acervo do autor (2019).

Nesta imagem, nós professores cantávamos sobre o amor. O repertório ia de Música clássica à Bossa Nova e, por sinal, participavam da cantoria todos os professores da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Outra figura que representa um dos momentos de união que as atividades proporcionaram, entre alunos e professores, é a figura que segue, a qual conta com educadores e educandos, estes ao fundo em mais uma apresentação.

Figura 7 – Educadores e educandos em mais uma apresentação



Fonte: Acervo do autor (2019).

Na Figura 7, por sua vez, vemos ao fundo os alunos cantando e dançando, os quais criaram coreografias para este momento. O emblema semiológico foi o símbolo do coração que estava presente em todas as apresentações.

Posto isto, após esta breve exposição de figuras, cabe-nos responder: por qual motivo utilizamos essas técnicas de ensino e aprendizagem? Para responder a esta indagação, utilizamo-nos neste momento do texto da pesquisadora Rajanell (2012), como justificativa a tal empreendimento didático-pedagógico.

Para tecer uma atividade de ensino e aprendizagem, de acordo Rajanell (2012), faz-se necessário se aprimorar naquilo que se executa, ou seja, a prática docente. Para que essa prática

seja efetivada, a didática é um *modus operandi* imprescindível no manejo da relação professor e aluno. Existem algumas características exponenciais inerentes ao uso da didática. Vamos pensar nelas.

O princípio da comunicação retrata a necessidade de se fazer compreender pelo outro. Falamos de uma comunicação na qual o receptor passe a contento as ideias e conceitos aos seus receptores, neste caso, os alunos. É de imprescindível mecanismo a fala e a linguagem. A fala no tocante ao recurso fonético que possuímos e a linguagem como dobradura da fala, esta, a linguagem, enquanto aquela que responde e pergunta numa relação que vai além da linguística clássica.

Toda linguagem carrega formações ideativas que necessitam de trocas e parcerias cognitivas e simbólicas. Uma linguagem falada fracassa quando não há entendimento por parte daquele que transmite um conceito ou conteúdo. Nesse sentido, é de nota que toda a trama lingüística parte do pressuposto que somos entendedores de uma gramática normativa, bem como predispostos a compreender essa gramática que aludirá um conteúdo de ideias. Sendo esse conteúdo bem exposto, presume-se que o interlocutor irá configurar-se na relação educador e educando de forma a buscar uma emancipação de ambos no que concerne o vínculo subjetivo que os definem: a linguagem comunicada.

Outro ponto sobre os princípios da Didática, segundo a autora, é o princípio de atividade. Neste princípio, entende-se que “está comprovado que se aprende melhor aquilo que surgiu da própria experiência e de sua posterior interiorização, e por isso consideramos este princípio necessário” (RAJANELL, 2012, p. 106). De fato, a *empíria* nos leva a talhar melhor os usos e costumes do conhecimento. Sabemos que quando temos experiências e as levamos para a escola no intuito de amplificar a *práxis* docente, temos mais êxito na construção de um ensino e aprendizagem competentes. Já o princípio de individualização, esmera-se no respeito ao desenvolvimento cognitivo de cada sujeito. Entretanto, no que tange ao desenvolvimento, o professor poderá articular ativamente formas de atuar frente ao cenário educativo que se encontra no chão da escola. Quanto mais houver um desempenho proativo do educador, melhor será, conclui-se, o processo de aquisição do conhecimento por parte do discente, salvaguardando sempre as suas idiosincrasias e o desenvolvimento natural do aprendiz naquilo que se objetiva: a leitura de mundo, a qual parte da individualização.

O princípio da socialização foca-se no grupal. Não estamos a sós nos entremeios das aprendizagens e competências. Devemos observar que socializar significa depurar nossas impressões pessoais com o meio em que nos encontramos - depuração lembra maturação. Só somos verdadeiramente maduros e emancipados quando podemos expressar nossas ideias

frente ao mundo educativo que nos cerca. Esse mundo educativo que abrangerá o mundo nos diversos grupos que o aluno encontrará na sua trajetória de vida.

Já o princípio da globalização nos leva a aventar que precisamos compreender nossas realidades não somente de forma fragmentada, mas visualizando o todo que contém as partes. O princípio da criativa, por sua vez, alude que sem a imaginação e as teias relacionais que norteiam o estético, por exemplo, será difícil organizar ideias complexas e simples dentro do arcabouço ideacional. Outrossim, sobre o princípio da intuição, Rajanell (2012) explica que este

equivale à apreciação de um fenômeno baseada no efeito que este produz, no resultado. Trata-se de um princípio de caráter global, mas que consideramos que antes da aplicação de qualquer estratégia didática, é básico e indispensável o seu conhecimento e reflexão a esse respeito (RAJANELL, 2012, p. 109).

Por fim, o princípio de abertura que se articula com a quebra de preconceitos voltados ao outro. Um princípio importante quando lidamos com alunos e alunas.

No desenvolvimento do texto da autora, ela cita três dimensões importante no ensino e aprendizagem, a saber: (1) a dimensão do saber (todo profissional da educação precisa de bases epistemológicas concretas para promover o intercâmbio do conhecimento com seus alunos. Qualificando um profissional que se atualiza, se adapta e investe na sua formação profissional), uma outra dimensão do saber que se volta a certas associações ou tarefas que facilitam modificações e adaptações dentro da relação dual professor e aluno; (2) o espaço do conhecimento sendo maleável e possível de modificações para o aprendizado dos discentes; e, por último, (3) a dimensão do ser que se entrelaça com os afetos existentes entre os sujeitos da educação. Sem a afecção não poderá haver aprendizado e ensino.

Desta sorte, quais seriam as estratégias para se efetivar as dimensões acima citadas? Segundo a autora:

Memorizar: fixar metodicamente na memória um conceito ou ideia proposto por uma pessoa normalmente alheia; • Reconhecer: encontrar um elemento concreto depois de uma exploração geral a uma mostra de elementos, alguns deles, todos ou nenhum ou certa semelhança ao que busca; • Compreender: interiorizar nos próprios esquemas de conhecimento um conceito de maneira funcional e significativa; • Interpretar: compreender: interiorizar nos próprios esquemas de conhecimento um de maneira funcional e significativa; • Interpretar: atribuir a um conceito ou elemento uma significação determinada; • Julgar: pronunciar uma decisão ou avaliar algum conceito, situação ou pessoa externos a nós mesmos (RAJANELL, 2012, p. 111).

Memorizar, reconhecer, compreender, interpretar e julgar são verbos no infinitivo que ampliam os mecanismos metodológicos do ensino e da aprendizagem nos desdobramentos propostos pela autora do texto. Dentro dessas estratégias temos a formação do educador e do aluno. A do educador se dará em se fazer compreender didaticamente pelos alunos, não ser obscuro ou distante da realidade vivida pela dialética dos sujeitos da educação. A do aluno se encontra, primeiramente, no protagonismo do aluno. Ou seja, na percepção do profissional da educação em compreender a importância da leitura individual dos seus discentes, não se esquecendo de focar no todo, na universalidade do grupo trabalhado. Frisa-se que os objetivos para se alcançar uma exitosa articulação do ensino e da aprendizagem se faz com os recursos didáticos disponíveis para uma sala de aula, por exemplo. Recursos didático-pedagógicos expressivos, tecnológicos, etc., que serão os meios pelos quais as habilidades e competências serão executadas.

São estratégias metodológicas, a citar: a) Estratégias de aquisição ou codificação da informação (codificações da atenção); b) Estratégias de retenção ou armazenamento da informação (resumos, esquemas, mapas conceituais, dentre outros); c) Estratégias de recuperação, evocação e utilização da informação (provas, aplicações de testes, dinâmicas grupais etc); e d) Estratégias de suporte para o processamento da informação.

Diferenciamos as Estratégias Metacognitivas de autoconhecimento (de que, como, quando e porque) e de autoutilização (planejamento do tempo e do espaço, avaliação e regulação) e as Estratégias Socioafetivas, incidindo basicamente na de caráter propriamente afetivo (controle da ansiedade, atenção, expectativas), as sociais (busca de suporte, cooperação, concorrência, evitar conflitos) e por último as motivacionais (ativar, regulamentar, manter a conduta de estudo) (RAJANELL, 2012 p. 123).

Para as estratégias serem bem argamassadas é preciso que invista nas habilidades psicomotoras, sendo elas: a) treinamento sistêmico ou o exercício (fazer com que o conhecimento seja lembrado sistemicamente através de exercícios intelectuais tais como uma avaliação, por exemplo); b) atividades de dramatização (possibilita uma boa contextualização comunicacional, físicas e artísticas); c) atividades lúdicas (jogos dos mais diversos que desenvolvam os espaciais dos alunos); d) atividades manuais (compreensão do corpo frente ao meio externo pelas experiências do trato com reflexões lúdicas).

Por último, temos didáticas que favorecem a dimensão do ser. Vamos a elas:

Perceber: tomar consciência e sensibilizar-se diante de uma situação concreta, manifestando isso através do interesse e a motivação, e com um desejo básico de melhoria; • Responder: interesse e motivação para efetuar a resposta mais

adequada; • Avaliar: tomar como avaliação própria uma resposta alheia, para a qual devemos ter os demais em consideração e as suas formas peculiares de ser e agir; • Organizar: representa um modo concreto de ser e de pensar, o qual nos permite adotar estratégias para atingir determinados fins. Se estamos convencidos de alguma coisa, embora venha do exterior, a sua aplicação ou desenvolvimento se torna mais fácil; • Comprometer-se: compromisso por parte do indivíduo diante de um valor adquirido, esforçando-se e defendendo-o por cima de tudo. Nesta dimensão, encontramos dois tipos de conteúdos: • de caráter pessoal: autonomia, iniciativa, criatividade, responsabilidade, espírito de superação; • de caráter social: colaboração, solidariedade, espírito de equipe, sentido de pertinência a um grupo ou a uma instituição (RAJANELL, 2012, p. 126).

É de nota que esses comprometimentos da dimensão do ser só poderão ser efetivamente bem executados com os afetos que se entrecruzam na consciência, na sensibilização, na avaliação, no pensar individual e coletivo, no compromisso, na criatividade, na autonomia dos educandos dentro do meio no qual eles estão inseridos: o espaço escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese tratou sobre os corpos/alunos no âmbito da Educação com os elementos do cuidar de si e do conhece-te a ti mesmo socrático-platônicos pelo vértice conceitual de Foucault. Teve-se como verniz teórico as concepções foucaultianas de vigilância e punição, *a priori*, nas quais se estendem a práticas *do cuidado de si* (FOUCAULT, 2010a).

Estabelecer uma diacronia, buscando uma sincronia entre esses dois temas ou momentos foucaultianos, indo em direção à estética da existência, faz-nos pensar que a verticalidade de poderes que são colocados no âmbito escolar tende a inviabilizar os aspectos necessários dos corpos em suas diferenças e/ou subjetividades, que devem ser vistas para compressão deste tema através do contexto de historicização em que as identidades-sujeitos têm passado no decorrer da Idade Moderna – como travessias. O assujeitamento dos corpos/alunos em uma atmosfera educativa poderá obliterar as idiosincrasias inerentes ao discurso do desejo, das alterações, do *cuidado de si* que nascem dos vieses da ética e da dietética foucaultianas, esquecendo-as. Consideramos os corpos-alunos no âmbito da escola como algo que tem se inviabilizado por não haver ainda uma atenção aos que pesquisam Educação&Filosofia sobre os sujeitos na escola hodierna pelo viés foucaultiano (MACEDO; SILVA; SOUZA, [s.d]).

Com Foucault (1984; 1985; 2010), aprendemos que uma ordem disciplinar, coercitiva, traduz a tradicional maneira de lidar com alunos. Em outras palavras, educar, tendo em vista o adestramento, faz com que os sujeitos escolares sejam mais fáceis ou dóceis de dominar quando tentam se rebelar do *status quo* estabelecido. Ao contrário daqueles que, com maior autonomia, não se deixam debelar com facilidade por encarar as suas subjetividades de forma mais pontual e menos individualizante.

A verticalidade do ensino e aprendizagem poderá ser individualizante, e para se opor a esse modelo, pensamos no *cuidado de si* foucaultiano através da ética e da dietética. Ou seja: reconhecer que o *cuidado de si* se dará com a observância de práticas que acionam o sujeito às diferenças sem haver dissociação das realidades nas quais eles vivem (tanto fora ou dentro do espaço escolar).

Encarar os saberes educacionais, pela via dos corpos, remete-nos à oportunidade que Foucault nos traz de encarar a estética da existência como fomentadora de desejos/sujeitos no espaço escolar. Esses desejos sendo sempre pontuados como imprescindíveis, contudo, mutáveis dentro do orbe educativo. E mais: na Escola esses corpos/educandos necessitam aparecer, serem visíveis, para se respeitar as diferenças históricas, bem como desfazer os nós que obliteram o entendimento sujeito/corpo/escola de forma individualizante. Nesse sentido,

necessita-se de uma prática que compreenda jogos de saberes éticos para compor o que entendemos como Educação do *cuidado de si*.

Essa prática se dará com as experiências de si mesmo e acrescentamos: com a finalidade de formar uma ética da existência onde a Escola, como *lócus* privilegiado, seja a que promove esse laço histórico e estruturado contra uma educação verticalizada em detrimento de um ensino e aprendizagem horizontais. Esse modelo se encontra na composição de uma abertura propositiva em que educando e educador sejam copartícipes nos processos educativos indissociáveis através da estética e da ética pelo viés foucaultiano.

O saber estético e dietético na Escola relaciona-se à transparência e lealdade do professor frente a seus educandos. Saber ser leal nos remete aos compromissos educativos transparentes (a finalidade de saber-ensinar), bem como a necessidade de articular uma harmonia dos corpos/desejos/educandos com os corpos/desejos/docentes. O corpo como alternativa simbólica (o simbólico como junção, agregação, reconhecimento), e também do corpo imaginário, a saber: os corpos que se mostram e se identificam através da fala, das narrativas que perpassam pela dialética como fundadora e promotora da relação afetiva entre os sujeitos da Educação.

Nesta pesquisa, dentro da filosofia de Michel Foucault (2002; 2006; 2013), buscou-se discutir a relação entre um educador parresiasta – aquele que diz a verdade com franqueza a seu aluno – e a possibilidade da formação de discentes autônomos no âmbito da criação, aprendizagem e amorosidade sobre o foco da franqueza; autonomia que, dentro de uma concepção teórico-prática, dar-se-á pelo arriscar-se do educador, respeitando o campo ético e dialético dos sujeitos envolvidos. Na acepção do francês, e esgarçando-o à nossa interpretação, falamos de um tempo dos *modos de subjetivação* (CASTRO, 2016), no qual o educador necessita se *arriscar* para lidar com seus discentes de forma ética e verdadeira.

Esse arriscar compete a não ser um mero imitador, retórico, lisonjeiro ou oracular/educador, mas formar os sujeitos da Educação dentro da crise - crise que nasce da palavra crítica - em que os mesmos se encontram no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, na relação do educador franco, as crises tendem a avançar ao *conhece-te a ti mesmo* socrático, bem como ao *cuidado de si* foucaultiano, estabelecendo o discurso da verdade, ou seja, o discurso que não ousa petrificar - no sentido de não emancipar e de não ser ético - o ensino e a aprendizagem, como a Górgona grega.

Tal crise parte do mecanismo de uma repetição à exaustão de temas que se distanciam da verdade na dialética do educador com seu educando – uma verdade de imitação, de conteúdo e de ausência de uma discussão emancipatória, no qual o sujeito não se torna *consciente de si*,

em outros termos, não se governa para poder governar os outros, tal como um educador parresiasta (GROS, 2014).

Entendendo, também, essa verdade como discursiva, irruptiva e franca, em nossas percepções, quando um educador imprime a marca da verdade, não sendo um efeito de verdade, no sentido de desvelamento da relação dual entre seus discentes, propõem-se uma ética e uma revolução intelectual dentro do espaço escolar. Tal revolução vai contra a crise que torna os sujeitos acéfalos, em sentido crítico, no espaço educacional.

Por fim, esta pesquisa teve como finalidade pontuar que uma crise educativa nasce da crítica, lócus de transformações e reivindicações à emancipação humana dos sujeitos que se envolvem e se resolvem pedagogicamente no recinto privilegiado da sala de aula ou fora dela.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, F. P. A atividade intelectual: o modelo socrático. *In.*: **Foucault**: a coragem da verdade. F. Gros (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARISTÓFANES. **As rãs**. Prefácio e tradução de Américo da Costa Ramalho. Lisboa: Edições 70, 1996.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Rideel, 2007 (Coleção biblioteca clássica).
- BORGES, M. L. **Amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 2007.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.
- CAMPOS, P. F. M; CAMPOS, V. **Escola espaço de convivência**. Relatório - Estágio Supervisionado em Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.
- CHAUÍ, M. Laços do desejo. *In.*: NOVAIS, A (Org). **O Desejo**. São Paulo: Funarte, 1990.
- CHAVES, E A filosofia, a sabedoria e o amor. **Revista Cult**. Editora Online, 2019, Edição 246. Disponível em <<https://revistacult.uol.com.br/home/filosofia-a-sabedoria-e-o-amor/>> Acesso em: jan. de 2019.
- CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 8 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.
- DAVIDSON, A. I. Ética como ascese: Foucault, a história da ética e o pensamento grego. *In.*: GUTTINH, G (Org). **Foucault**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.
- DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e Sociedade. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-455, jul./set. 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n104/1809-4465-ensaio-27-104-0449.pdf>> Acesso em: jun. de 2020.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

FIMYAR, O. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 35-56, 2009.

FLYNN, T. O mapeamento a história em Foucault. *In*: GUTTIN, G (Org). **Foucault**. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité**: Vol. 4. Les aveux de la chair. Paris: Gallimard, 2018a.

FOUCAULT, M. **Maldizer, dizer verdadeiro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018b.

FOUCAULT, M. As Técnicas de si. *In*.: FOUCAULT, M. **Genealogia da ética, da subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a (Ditos e Escritos Volume V).

FOUCAULT, M. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. (Ditos e Escritos Volume IX).

FOUCAULT, M. Lacan: o “libertador da psicanálise”. *In*. **Ditos e Escritos 1**: Foucault: problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014c.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade** (O Governo de Si e dos Outros II). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Marcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O Governo de si e dos outros**: curso no Collège de France. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: curso no Collège de France (1984). São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. *In*.: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. 2 ed. Rio de Janeiro Forense Universitária (Ditos e Escritos, volume V), 2010d.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 35.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6ª ed. Lisboa: Nova Vega, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, M. Poder-corpo. *In: Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2**: O Uso dos Prazeres. 5.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, A. S. *A parresía* pedagógica de Foucault e a reativação da noção de cuidado de si. *In.*: BARBALHO, J. I. S (Org). **Foucault**: história, ética e subjetivação. Maceió: EDUFAL, 2015.

GAUFEY, G. L. **A incompletude do símbolo**: De René Descartes a Jacques Lacan. Portugal: Lusitânia, 1996.

GROS, F. Introdução: a coragem da verdade. *In.*: GROS, F. (Org). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004.

GROS, F. Sujet Moral et soi éthique chez Foucault. *In.*: FOUCAULT, M. **Subjectivité et Vérité**. Paris: Gallimard, 2014.

HADOT, P. **Elogia da Filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2012.

HESÍODO. **Teogonia**. Tradução de Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.

HOMERO. **Odisseia**. Lisboa: Livros Cotovia, 2005.

JAEGER, W. **Paidéia** - A Formação do Homem Grego. Martins Fontes, Editora Universidade de Brasília, 1989.

KOAN, W. **Sócrates e a educação**: o enigma da filosofia. São Paulo: Autêntica, 2011.

LA FONTAINE, J. **Fábulas**. 5. ed. Tradução Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e a educação. *In.*: SILVA, T. T (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

LARROSA, J. **Tremores**: Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LINHARES, D. R; MAJOLO, F. **Cuidado de si/Técnicas de si**. [s.d]. Disponível em < <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/cuidado-de-si.html>> Acesso em: set. de 2019.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

MACHADO, R. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

MACEDO, P. H. V.; SILVA, M. B. P.; SOUSA, A. C. R. Considerações de Michel Foucault sobre a educação escolar. *In.*: **Educação: Desafios, perspectivas e Possibilidades**. [s.d.]. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/201001815.pdf>. Acesso em: out. 2021.

MACK, N. *et al.* **Qualitative research methods: a data collector's field guide**. North Carolina: Family Health International, 2005.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *In.*: **Revista Ibero americana de Estratégia**, vol. 17, núm. 4, 2018. Disponível em <<
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3312/331259758002/html/index.html>>> Acesso em: jan. de 2021.

MARIETTO, M. L.; SANCHES, C. Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.7, n.3, p.38-58, 2013.

MENDES, C. L. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis EDFSC, n. 39, abril, 2006.

MISSE, M. Impressões de Foucault: entrevistas com Roberto Machado. **Revista Sociou. Antropol.** Rio de Janeiro: Volume 07. 01: 17 a 30. Abril, 2017. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/sant/v7n1/2238-3875-sant-07-01-0017.pdf>> Acesso em: jan. de 2019.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, mestre do cuidado**: textos sobre hermenêutica do sujeito. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NOGUEIRA-RAMIREZ, C. E. N. Foucault professor. **Revista Educación y Pedagogía**, n. 55, p. 131-149, 2009. Disponível em:
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9762>. Acesso em: out. 2021.

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. *In:* **I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos**, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em
<<http://www.catedraunescoeja.org/GT05/COM/COM019.pdf>> Acesso em: jan. de 2020.

PETIT, P. **História Antiga**. 6 ed. Trad. Pedro Moacyr Campos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PIGNATELLI, F. O que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *In.*: SILVA, T. T. (Org). **O sujeito da educação** – estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Edições 70. Lisboa, 2009.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. *In: Sócrates. Seleção de textos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

PLATÃO. **O Banquete**: ou do amor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

PLATÃO. **Banquete, Fédon, Sofista e Político**. Tradução José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PRADEAU, J. F. O sujeito antigo de uma ética moderna. *In.: Foucault: a coragem da verdade*. F. Gros (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJANELL, N. A importância das estratégias didáticas em todas em toda a ação formativa. *In: SUANNO, M. V. R; PUIGGRÒIS, N. R (Orgs). Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED publicações e PUC Goiás, 2012.

REVEL, J. O pensamento vertical: uma ética da proletização. *In.: GROS, F. (Org). Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2011.

RIBEIRO, J. U. **Política**: quem manda, por que manda, como manda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1998.

ROCHA, J. A. **Michel Foucault**: crítico – esteta – cínico mitigado. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1979.

ROSE, N. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001.

ROUANET, S. P. *et al.* **O homem e o discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ROUGEMENT, D. **História do amor no Ocidente**. 2 ed. São Paulo: Ediouro, 2003.

SANTOS, G. S. **Da parresia à realidade**: pensando a constituição docente na educação matemática contemporânea. [s.d]. Disponível em <file:///C:/Users/Yvisson/Downloads/54391-221963-1-PB.pdf> Acesso em: jan. de 2019.

SANTOS, Y. G. Apontamentos sobre os corpos/educandos pelo vértice foucaultiano. **Psicanálise & Barroco em Revista**. v. 19, p.109 - 122, 2021. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/10112/10321>. Acesso em: out. de 2021.

SANTOS, Y. G.; FREITAS, M. L. Q.; LIMA, W. M. Discutindo o virtual em Pierre Lévy: uma experiência do Skype com alunos de EJAI do Ensino Médio de Maceió/AL. **Debates em educação**, v. 11, p. 240-253, 2019. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7756/pdf>> Acesso em: set. de 2021.

SANTOS, Y. G. Nossa Senhora dos Homens Pretos. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <<
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/nossa-senhora-dos-homens-pretos>>>
Acesso em: set. de 2021.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SEDUC. **Portaria/SEDUC Nº 471/2019**. Disponível em <<
http://www.educacao.al.gov.br/images/LINK_ESCOLAS_EJA/PORTARIA_EJA.pdf>>
Acesso em: jul.de 2021.

SÓFOCLES. **Rei Édipo**. Trad. Flávio Ribeiro de Oliveira. São Paulo: Odysseus, 2012.


SOUZA, S. C. **A Ética de Michel Foucault: a verdade, o sujeito, a experiência**. Belém: Cejup, 2000.

TEMPLE, G. C. **Acontecimento, poder e resistência em Michel Foucault**. Bahia: Editora, UFRB, 2013.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de autorização do uso de imagem.


 ESTADO DE ALAGOAS
 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 SUPERINTENDÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO
Avenida Fernandes, s/n - Fátima - Maceió - AL - CEP 57035-005 - CEEPA
 Fone: (82) 3315-1234 - CNPJ: 12.300.318/0001-78


TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA IMAGEM

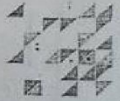
RG/CPF, _____ responsável pelo(a) menor _____

Através da assinatura do presente termo, autoriza em caráter universal, gratuito, irrevogável, irretroatável e exclusivo, a Secretaria da Educação, ou terceiros devidamente autorizados, no Brasil e/ou no exterior, o direito de usar o nome, voz, imagem, material biográfico, declarações, gravações, entrevistas e endossos dados pelo estudante ou a ele atribuíveis, inclusive para fins comerciais, durante atividades escolares, para divulgação e promoção nas diferentes mídias e para o material a ser captado pelas TVs na transmissão, exibição e reexibição, no todo, em extratos, trechos ou partes, ao vivo ou não, sem limitação de tempo ou de número de vezes.

Local, ____ de ____ de ____

Assinatura do responsável


GOVERNO DO ESTADO
ALAGOAS
TRANSILUMANDO SÉRIO A GENTE CIEGUALA



Scanned by TapScanner

Fonte: Secretaria da Educação.