



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Parresia, aleturgia e educação: pensando a educação filosófica com Michel Foucault Flávio de Carvalho

Como citar: CARVALHO, F. Parresia, aleturgia e educação: pensando a educação filosófica com Michel Foucault. *In:* VELASCO, P. D. N. (org.). **Ensino de – qual? – Filosofia:** ensaios a contrapelo. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 301-330.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p301-330>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

PARRESIA, ALETURGIA E EDUCAÇÃO: PENSANDO A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA COM MICHEL FOUCAULT

Flávio de Carvalho¹¹⁹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo representa, desde suas primeiras páginas, um exercício filosófico sobre a obra de Michel Foucault. A escrita que resulta deste exercício não manifesta uma análise exegética dos textos foucaultianos, antes se declara desde o início como uma análise dos conceitos foucaultianos intencionalmente aplicada à educação, notadamente, ao território epistemológico e pedagógico do Ensino de Filosofia.

¹¹⁹ Doutor em Filosofia (UFPE). Professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Ele é membro do Corpo Docente Permanente do PPG PROF-FILO UFCG. Ademais ele coordena o “Grupo de Pesquisa Hermenêutica Filosófica em Michel Foucault” (UFCG/CNPq) e também o “Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia” (UFCG/CNPq). Possui publicações nas áreas de Filosofia, Ensino de Filosofia e Questões de Gênero.
<https://doi.org/10.36311/2020.978-85-7249-063-4.p301-330>

Durante a construção de sua produção intelectual, bibliográfica e profissional, Foucault tratará a educação, ou melhor, as práticas educativas como elementos incluídos em relações e práticas sociais mais amplas. Reconhecemos que “Vigiar e Punir” – livro publicado em 1975 – é uma obra na qual o filósofo dedicará mais tempo de investigação às práticas educativas e às instituições de ensino, não obstante o fato que mesmo nesta obra ele dividirá suas atenções com as instituições hospitalares, militares e as prisões. De modo que as abordagens diretamente ligadas ao âmbito do saber denominado de Educação ou às práticas educativas, ou ainda, as relações vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem que pretendam se aproximar (e se apropriar) do pensamento e dos conceitos foucaultianos lançarão mão do método hermenêutico de tratar seu pensamento, tratarão de elaborar redes de conexões que favoreçam a elaboração de apropriações e, assim, tais abordagens resultarão em uma escrita com nuances ensaísticas.

Nesta perspectiva construímos o presente capítulo, cuja primeira parte se ocupa em apresentar de modo sumário a compreensão de Foucault acerca da constituição e dos movimentos do exercício filosófico, e o fazemos em vista de construirmos um diálogo com nosso principal argumento nesta primeira parte, isto é, que o ensino de Filosofia, a educação filosófica, se efetiva como exercício filosófico. A segunda parte do texto avança no sentido de construir ligações filosóficas e pedagógicas entre a prática do exercício filosófico (na vida, na escola e na sala de aula de Filosofia) com os conceitos de *parresia* e de *aleurgia*. No terceiro movimento do texto, focalizamos nossa discussão em torno à questão de como é possível que a educação filosófica se constitua como um espaço propício para a prática do cuidado de si e do dizer-a-verdade e como a educação filosófica pode funcionar como espaço aletúrgico para práticas de veridicção epistemológicas, morais e políticas.

2. FOUCAULT E FILOSOFIA

O exercício da docência em sala de aula se orienta pela concepção de Filosofia que a(o) docente assume. Dizendo de outro modo, a compreensão acerca da Filosofia que é assumida pela(o) professora(or) influen-

ciará o modo como ela(e) exercerá a sua docência em todos os movimentos que a constituem, desde o planejamento do curso até a execução dos seus planos de aulas. O professor de Filosofia não entra em uma sala de aula sem uma “RG filosófica”, uma “identificação filosófica”, entendida aqui como a manifestação da *compreensão adotada pelo professor* acerca do que é a Filosofia enquanto saber, enquanto território epistêmico; esta identificação indica ainda o tipo de *posturas e de atitudes assumidas pelo professor* no seu exercício filosófico, no seu filosofar e, por fim, esta identificação declara como o *professor cuida das vinculações e implicações* que a Filosofia mantém com as vidas e as existências individuais e sociais. Dizendo de modo sumário, a “RG filosófica” manifesta o que se assume como saber filosófico, o que se adota como prática do filosofar e o que se constrói com o filosofar no e para o presente vivenciado. Convém esclarecer que esta “RG filosófica” não diz respeito à construção e preservação de uma postura imutável frente à Filosofia e ao filosofar, ao contrário, manifestar uma “identificação filosófica” implica em assumir o exercício de filosofar e de ensinar Filosofia a partir das orientações adotadas pelo professor-filósofo, as quais podem ser revistas, deslocadas ou substituídas. Não convém manter algo como certa *neutralidade filosófica* (tampouco epistêmica e pedagógica) quando nos ocupamos com o filosofar e com o ensino de Filosofia.

Ora, o professor-filósofo que ensina Filosofia o faz a partir de sua vivência filosófica. No seu exercício profissional ele não consegue excluir completamente o itinerário formativo que cumpriu tampouco o cabedal de informações e de procedimentos que elaborou durante sua formação e autoformação como filósofo e como professor. Trata-se de um docente-filósofo, trata-se de um filósofo que ensina e que filosofa enquanto ensina.

Não obstante esta compreensão que defendemos aqui, nós reconhecemos que existem outras problematizações e discussões adjacentes ao que acabamos de expor e defender, com as quais não nos ocuparemos no presente capítulo, porém, podemos ao menos indicá-las como convite à reflexão a ser desenvolvida pelas(os) suas(seus) leitoras(es): i) assumir-se, que inclui nomear-se, como filósofa ou filósofo, é uma problematização posta para quem se ocupa com os estudos e as investigações da Filosofia, posto que algumas pessoas entendem não possuir a “dignidade epistêmica” para

se nomear filósofo ou filósofa, sendo esta dignidade exclusiva para alguns notáveis seres humanos, e assim tais pessoas preferem adotar a denominação permanente de leitores ou estudiosos da Filosofia; ii) questiona-se, há bastante tempo – o filósofo Immanuel Kant é um dos principais pensadores a por esta questão – a possibilidade de se ensinar Filosofia, ou dizendo de outro modo, trata-se do dilema epistemológico e pedagógico em torno às possibilidades de “ensinar filosofia” ou “ensinar a filosofar”. Estes questionamentos, a nosso ver, mantêm estreita vinculação com as concepções que sejam assumidas acerca do que é a Filosofia; iii) podemos mencionar ainda, os questionamentos feitos ao processo de formação docente no Brasil, cujas críticas recaem no conflito entre a formação dos licenciados em Filosofia e a formação dos bacharéis neste campo do saber, trata-se de problematizar a influência desta modalidade formativa sobre aquela, que coloca em questão o perfil epistêmico e pedagógico do curso de Licenciatura em Filosofia. Citamos apenas três dentre diversas problematizações e discussões adjacentes ao objeto e aos problemas e ao aporte teórico (filosófico) que trataremos efetivamente neste texto.

Nossa afirmação de que o exercício docente depende do que se adota como exercício filosófico (que por sua vez mantêm vinculação com a compreensão que se assume acerca de “o que é a Filosofia”) serve de justificativa para a opção que fizemos de iniciarmos este artigo, de começarmos nosso debate com Michel Foucault fazendo a exploração de sua compreensão acerca do que é a Filosofia. Decerto que faremos esta exposição e discussão a partir de uma delimitação cronológica e bibliográfica, isto é, abordaremos e investigaremos o discurso do professor-filósofo Michel Foucault a partir de seus cursos ministrados no *Collège de France* nos anos de 1982, 1983 e 1984, os quais foram publicados, respectivamente, sob os títulos de “A Hermenêutica do Sujeito”, “O Governo de Si e dos Outros” e “A Coragem da Verdade” ou também nomeado “O Governo de Si e dos Outros, parte 2”. A declaração deste marco de tempo e de obras indica para a nossa leitora e para o nosso leitor o recorte específico sobre o qual faremos nossa inflexão.

Qual é, então, a concepção que Foucault adota como Filosofia e como exercício filosófico. Foucault não oferece uma definição acerca do

saber denominado Filosofia, não se ocupa em afirmar “a filosofia é”. Não se trata de investigar e discutir a Filosofia, antes investigar e discutir os modos como a Filosofia enquanto prática e/ou discurso filosófico se manifesta em suas diversas ocorrências na história dos indivíduos e das sociedades que adotam o saber nomeado de Filosofia. A história da Filosofia a partir das obras de Foucault é, portanto, a história dos usos do saber filosófico.

Senão vejamos: encontramos um movimento em um texto deste filósofo em que ele está discutindo o pensamento de Platão, analisando o diálogo *Laques*, e nesta discussão ele associa o exercício filosófico ao exercício do cuidado de si:

A filosofia como o que, ao inclinar, ao incitar os homens a cuidar de si mesmos, os conduz a essa realidade metafísica que é a da alma, e a filosofia como uma prova de vida, uma prova da existência e a elaboração de uma certa forma e modalidade de vida. (FOUCAULT, 2014b, p. 111-112).

O exercício filosófico, portanto, diz respeito a uma atividade que colabora com a formação dos indivíduos, que oferece acesso às elaborações psíquicas dos indivíduos e às suas próprias situações vivenciais, ou seja, ocupar-se com a filosofia não é um mero exercício intelectual e de acúmulo de informações, mais que isso esta atividade oportuniza que os indivíduos se ocupem com sua própria condição humana e com sua existência na sociedade.

Em outro texto discutindo com Kant, Foucault assume a Filosofia como exercício de se ocupar com o presente:

A filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ele [o filósofo] pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse ‘nós’ de que ele faz parte e em relação ao qual ele tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade, como discurso sobre a modernidade. (FOUCAULT, 2013, p. 14).

Filosofar é um exercício presente sobre o presente. Em primeiro lugar, filosofar é um movimento que se desenvolve sobre os dias atuais,

sobre as relações contemporâneas, sobre os problemas hodiernos. A(O) filósofa(o) filosofa sobre questões que são suas, e filosofa sobre as condições atuais do exercício filosófico sob a influência de sua própria história que está em curso. Em segundo lugar, a(o) filósofa(o) pode se ocupar com questões filosóficas oriundas de outras sociedades e temporalidades, todavia, o exercício filosófico é sempre um exercício realizado no presente, sob as condições atuais. Ainda que não reconheça, a(o) filósofa(o) que estuda os problemas e os conceitos de outras épocas, o faz sob o ímpeto, mobilizado por uma questão cuja gênese está situada nas suas situações e condições contemporâneas.

Foucault reconhece, em outra de suas falas, que o discurso filosófico pode assumir o papel parresiástico, isto é, pode haver um dizer-a-verdade filosófico na medida em que nele se manifestam a análise e a crítica da realidade: “O discurso filosófico, como análise, reflexão sobre a finitude humana, e crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber seja na ordem da moral, extravasa os limites da finitude humana, desempenha um pouco o papel da *parresia*” (FOUCAULT, 2014b, p. 29). Como se pode compreender, nem todo discurso filosófico será parresiasta, então. Ora, nem toda(o) filósofa(o) será uma(um) parresiasta tampouco o seu discurso devido ao fato de ser elaborado no território epistêmico da Filosofia será parresiástico. Como discutiremos melhor em outro momento deste capítulo, o sujeito parresiasta não se constitui de modo estatutário, isto é, devido à função ou situação institucional que ele assuma e exerça. De modo análogo, o discurso filosófico parresiástico não se constitui devido ao fato de ser discurso da Filosofia enquanto saber humano, ou seja, o estatuto epistemológico da Filosofia enquanto saber não garante o caráter parresiástico. Um discurso filosófico que não provoca o questionamento, a revisão ou a reconstituição dos modos de ser dos indivíduos, dos seus modos e meios de se relacionar uns com os outros, dos seus modos e modelos de elaborar os saberes, este discurso não garante para si a potência parresiástica. Um discurso filosófico tão plácido não produzirá conflitos entre os seus interlocutores, por conseguinte, não colocará em risco a(o) filósofa(o) que elaborou este discurso.

De modo análogo, entendemos que as aulas de Filosofia que não provocam, em algum momento de suas realizações, nos estudantes e professores as atitudes de questionamento, revisão, deslocamento, reconstituição de modos de viver, de agir e de conhecer, aulas de Filosofia em que não há conflito de ideias e de falas, em que a relação professor-estudante se mantém plácida e harmoniosa o tempo todo, estas aulas provavelmente se desenvolvem em torno à ilustração (ao acúmulo de informações) e à memorização (das informações acumuladas), são aulas técnicas (adjetivação que desenvolveremos em momento futuro deste texto) de Filosofia.

Dialogando com Platão em outra ocasião, Foucault assevera que a Filosofia é tanto *logos* quanto *érgon*, ou seja, a Filosofia possui sua condição e constituição enquanto *logos*, enquanto saber e discurso, mas igualmente a Filosofia é *érgon*, enquanto tarefa e compromisso político:

Platão também aproveita o *kairós*, mas por que aproveita o *kairós*? Não por uma relação que seria da ordem do *eros*, mas por uma espécie de obrigação interna, que não é tanto plantada como um desejo na alma do filósofo, mas que é a própria tarefa da filosofia, a própria tarefa da filosofia que é a de não ser simplesmente *logos*, mas também *érgon*. (FOUCAULT, 2013, p. 207).

À guisa de corolário, essa discussão acerca do *érgon* da Filosofia conduz Foucault à colocação da questão acerca do “real da Filosofia”, que não significa perguntar para a Filosofia o que é o real, quais são os seus referentes ou as suas referências. Ele assevera que

Interrogar-se sobre o real da filosofia, como creio que essa sétima carta [de Platão] faz, é se perguntar o que é, em sua própria realidade, a vontade de dizer a verdade, essa atividade de dizer a verdade, esse ato de veridicção – que, de resto, pode perfeitamente se enganar e dizer a falsidade – de todo particular e singular que se chama filosofia. (FOUCAULT, 2013, p. 208).

A partir das falas supracitadas compreendemos que para Foucault a vitalidade do exercício filosófico está atrelado a um movimento, melhor dizendo, a uma prática executada frente ao poder, uma certa motivação constitutiva da Filosofia de se interessar, de se colocar frente toda e qualquer

forma ou manifestação do poder, interesse que não se trata sempre e necessariamente de ser contra certo modo de governar ou certo sentido de orientar os indivíduos. Trata-se de se colocar em constante postura de análise crítica de qualquer forma de relação e exercício do poder vivenciado na atualidade da história. O filósofo afirma: “A realidade, a prova pela qual, através da qual a veridicção filosófica vai se manifestar como real é o fato de que ela se dirige, que ela pode se dirigir, que ela tem a coragem de se dirigir a quem exerce o poder” (FOUCAULT, 2013, p. 208) e reitera “E esse real se marca com o fato de que a filosofia é a atividade que consiste em falar a verdade, em praticar a veridicção perante o poder” (FOUCAULT, 2013, p. 209).

Diante do exposto, poderíamos a partir deste momento empreender uma análise e discussão acerca do exercício docente do filósofo Michel Foucault, empreendendo uma análise do discurso de seus diversos cursos, nos quais verificaremos falas em torno a problemas antigos, longevos, os quais são eventualmente relacionados a questões contemporâneas. Poderíamos lançar mão inclusive das biografias elaboradas sobre sua atividade intelectual, militante e docente. Entretanto, não o faremos devido ao fato que este objetivo não pertence ao itinerário pretendido pelo presente texto, porém, a partir dos recortes que apresentamos acima, deixamos mais uma problematização, lançamos mais uma pergunta à leitora e ao leitor: o exercício docente de Foucault, o modo como Foucault apresentava suas ideias (em aulas, conferências e entrevistas) e o modo como conduzia suas investigações mantêm coerência entre si e com os elementos acima indicados?

3. CUIDADO DE SI, PARRESÍA E EDUCAÇÃO

Tendo sido lançada nossa primeira compreensão, isto é, que o exercício docente mantém vinculação com a compreensão assumida acerca da Filosofia (do exercício filosófico) e, também, na medida em que admitimos com Foucault que este exercício filosófico pode comportar em seu desenvolvimento a vivência do *cuidado de si*, então, podemos prosseguir a discussão, investigando como o cuidado de si, enquanto exercício filosófico, pode se efetivar no *ensino de Filosofia* (entendido como *educação filosófica*). A resposta foucaultiana se constituirá a partir do conceito de

parresia, conceito que nos interessa de modo importante uma vez que a partir dele alcançaremos o conceito de *aleurgia*, ponto fulcral de nossa discussão. Convém informar a leitora e o leitor que as noções e conceitos expostos neste momento serão oportuna e devidamente tratados nos movimentos seguintes deste capítulo.

Como afirmamos acima, Foucault não se ocupou em construir uma discussão exclusiva acerca da educação nos últimos anos de seu trabalho intelectual e filosófico, por isso, o primeiro movimento que faremos investigará a partir de falas dispersas em seus cursos (já mencionados anteriormente) como o filósofo entende a relação entre educação e *parresia*. Uma afirmação feita por ele, exemplarmente clara, explica o seguinte:

E se ocupar de si mesmo consiste, primeiramente e antes de mais nada, em saber se sabemos mesmo o que sabemos ou não. Filosofar, se ocupar de si mesmo, exortar os outros a se ocupar deles mesmos, e isso escrutando, testando, provando o que sabem e o que não sabem os outros, é nisso que consiste a *parresia* filosófica, *parresia* filosófica que se identifica, não simplesmente com um modo de discurso, com uma técnica de discurso, mas com a própria vida. (FOUCAULT, 2013, p. 296).

A educação é um movimento que implica, embora não necessariamente, a presença e a relação entre indivíduos. As práticas educativas são construídas tomando como elemento constitutivo a relação entre indivíduos, que são reconhecidos ou instituídos como sendo mais experientes – mestres/professores – e outros indivíduos, que igualmente são reconhecidos ou instituídos como sendo menos experientes – aprendizes/estudantes – para os quais devem ser fornecidas as informações, as orientações, as prescrições e os ordenamentos acerca de tudo que aquela comunidade/sociedade conhece, acredita, regulamenta, proíbe e ensina como verdades, as suas verdades. Esta é a costumeiramente denominada de relação professor e estudante, os quais chamamos aqui de *sujeitos pedagógicos* desde que os reconheçamos como *autores pedagógicos*. A vivência e a convivência intersubjetiva e interativa destes sujeitos/autores podem construir situações, discursos e práticas educativas bastante distintas, as quais implicam a dinâmica das relações entre o saber e o poder, indissociáveis. Portanto, trata-se

de relação *saber-poder*, relação que foi bastante investigada por Foucault no âmbito da constituição das ciências da modernidade.

As relações e as práticas educativas podem manifestar-se de diversos e de diferentes modos. Aqui nos interessa colocar em ênfase duas, uma relação educativa cujo processo é programado e visa a repetição em vista da formação dos indivíduos, que chamaremos “educação técnica” e outra cujo processo é adaptável e visa o construtivismo em vista da autoformação dos indivíduos, uma “educação para a autonomia”, que chamaremos mais adiante de “ensino parresíasta”. Compreendemos o processo de ensinar Filosofia conforme uma perspectiva análoga, ou seja, há um processo que visa a aquisição de conteúdo e a memorização por parte dos estudantes, que chamaremos de “ensino da¹²⁰ Filosofia” e outro processo que chamaremos de “educação filosófica”, que visa a elaboração do conteúdo filosófico em vista do movimento de filosofar em sala de aula.

Esta diferenciação se faz pertinente devido ao fato que durante a leitura dos textos de Foucault nós lidamos constantemente com estas duas situações, posto que ao tratar de movimentos de educação, de processos de ensino, encontramos o filósofo ora referindo-se ao ensino técnico ora tratando de outra modalidade, cujas características aduzem ao ensino parresíasta. Esta diferenciação também é crucial para o acompanhamento da exposição e discussão inerentes a este capítulo, pois ela acompanhará todos os próximos movimentos de sua escrita.

Em diversos momentos de seus cursos, ao tratar da *parresia*¹²¹, Foucault não admite o seu vínculo com o processo pedagógico, com a

¹²⁰ Destacamos aqui o uso da preposição “da” e não “de”. Este uso visa distinguir o Ensino de Filosofia, o qual diz respeito a um campo epistêmico conceitual e aplicado, que visa tratar de questões epistemológicas, metodológicas e também pedagógicas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de Filosofia. Esta expressão (ensino de Filosofia) é também utilizada na literatura filosófica brasileira para indicar o movimento de ensinar e aprender filosofia na Educação Básica. A distinção que intencionalmente oferecemos pretende provocar a discussão filosófica sobre este dito “Ensino da Filosofia”, que compreendemos como um mero processo de ensinar informações filosóficas, no qual não identificamos o compromisso com o filosofar exegético e hermeneuticamente rigoroso.

¹²¹ Este é um dos conceitos mais importantes tratados por Foucault nos cursos de 1982 a 1984. Edgardo Castro no dicionário (vide referências) que construiu sobre os conceitos foucaultianos ocupa 11 páginas de sua obra para indicar as diversas aparições do termo na obra foucaultiana e também para expor os diversos significados e usos feitos pelo filósofo (CASTRO, 2011). Aqui, não nos ocuparemos de oferecer uma explicação, ainda que preliminar deste conceito, pois estaremos ocupados com ele durante vários momentos do capítulo, tratando-o em vista de esclarecer a compreensão que Foucault admite pra este conceito e explicaremos como dele nos apropriamos em vista de pensar a educação filosófica.

dinâmica do ensino. Porém, haverá ocasiões em que encontraremos o mesmo filósofo admitindo o jogo parresiástico no movimento de ensinar.

Primeiramente, tomemos a fala de negação da parresia como movimento pedagógico. Afirma Foucault:

Ela também não é uma maneira de ensinar, não é uma pedagogia. Porque, se é verdade que a *parresia* sempre se dirige a alguém a quem se quer dizer a verdade, não se trata necessariamente de ensinar a este. Pode-se ensinar a alguém, era o que Platão queria fazer, mas há nas cenas de que acabo de falar toda uma brutalidade, toda uma violência, todo um lado abrupto da parresia, totalmente diferente do que pode ser um procedimento pedagógico. O parresiasta, aquele que diz a verdade dessa forma, pois bem, ele lança a verdade na cara daquele com quem dialoga ou a quem se dirige, sem que se possa encontrar esse percurso próprio da pedagogia que vai do conhecido ao desconhecido, do simples ao complexo, do elemento ao conjunto. (FOUCAULT, 2013, p. 53).

Diante do exposto, observamos que o elemento que provoca o distanciamento entre a parresia e a pedagogia é a ausência de um método, de um direcionamento, de um movimento crescente no diálogo dos sujeitos envolvidos na cena parresiástica, ou ainda, o caráter abrupto do dizer-a-verdade. Primeiramente, nota-se que Foucault vincula a pedagogia com a existência de um procedimento programado em vista do aprendizado, entretanto, ainda que não possa ser chamado de método, no jogo parresiástico existe um objetivo e um modo de proceder no jogo de dizer-a-verdade. Algo que precisa ser também considerado no movimento do jogo parresiástico diz respeito ao processo interno que será deflagrado nos interlocutores. Compreendemos que na situação parresiástica se deflagra um tipo de processo de autotransformação, processo que se vincula à *psicagogia*, como processo de formação do indivíduo para o cuidado consigo próprio. Este processo, contudo, ainda não é reconhecido por Foucault no jogo parresiástico no curso de 1983, porém, como é inerente ao exercício filosófico foucaultiano, sua fala mudará e o encontraremos no curso do ano seguinte assumindo uma compreensão mais ampla acerca da parresia.

Convém que neste momento voltemos a atenção à argumentação sobre o “ensino técnico”, notadamente, sobre a noção que o ensino técnico se caracteriza pela formação de indivíduos capazes de reproduzir ideias e tarefas e que é um ensino ministrado por um especialista cuja atividade pode (e deve) ser repetida pelos aprendizes, deve ser imitada. Este professor técnico recebe da sociedade a autoridade e a tarefa de formar novos cidadãos técnicos. O “ensino parresiasta” ocorre de modo diverso, nós entendemos – e nos ocuparemos ao longo deste artigo de demonstrar suas características nos textos de Foucault – que a formação dos indivíduos é assumida como uma tarefa de apreender segundo o movimento de cada um consigo próprio, interagindo com o professor, o qual é igualmente alguém que cuida de si próprio, que ao exercer sua atividade conduz os estudantes para uma vivência pessoal, autônoma e perene com os saberes, conteúdos e atitudes. O condutor deste processo, o “professor parresiasta” igualmente recebe da sociedade e assume a tarefa de educar, porém, sua autoridade não vem da mera concessão da sociedade, sua autoridade não é estatutária. O professor parresiasta tem sua autoridade baseada na coerência entre o que vive e o que ensina. Sobre o parresiasta, Foucault afirma que

Esse outro, indispensável ao dizer-a-verdade sobre si mesmo, tem, ou antes, diz ter, para ser efetivamente, para ser eficazmente o parceiro do dizer-a-verdade sobre si, certa qualificação. E essa qualificação não é, como na cultura cristã, com o confessor ou o diretor de consciência, uma qualificação dada pela instituição referente à posse e ao exercício de poderes espirituais específicos. Tampouco é, como na cultura moderna, uma qualificação institucional que garante certo saber psicológico, psiquiátrico, psicanalítico. A qualificação necessária a esse personagem incerto, um tanto nebuloso e flutuante, é certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de parresia (a fala franca). (FOUCAULT, 2014b, p.8).

Seguindo esta compreensão, apropriando-nos dela e a aplicando no âmbito da educação filosófica, admitimos que o professor-filósofo tem sua competência de conhecimentos e capacidade de filosofar vinculadas em sua efetiva atividade filosófica, ou seja, o professor-filósofo consegue ter êxito em suas aulas por que ele filosofa como ensina e ele ensina como filosofa. O professor-filósofo em vista de mobilizar uma aula filosofante deve

ele próprio ter a vivência do filosofar. Agindo assim, o professor de filosofia na prática da educação filosófica se torna em certa medida um parresiasta, sua prática se desenvolve em torno ao dizer verdadeiro, sua postura e atitude na sala de aula manifesta sua postura e atitude na vida individual e coletiva. Ele não ensina (a técnica para) ser parresiasta, ele não ensina (a técnica para) ser filósofo, posto que o dizer verdadeiro e o filosofar não se ensinam como técnica, com projetos pedagógicos, por meio de manuais didáticos ou de recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem. O dizer verdadeiro e o filosofar são apreendidos, são experimentados, são vivenciados, na medida em que se é autor do movimento de dizer-a-verdade e de filosofar. Encontraremos Foucault afirmando que “a parresia não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer” (FOUCAULT, 2014b, p. 15). E mais adiante afirma “São procedimentos, meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel...” (FOUCAULT, 2014b, p. 15). Também o filosofar não se ensina, posto que é um modo de ser-dizer-fazer no mundo.

O professor parresiasta é também aquele que cuida dos seus estudantes, zela para que eles consigam se formar para cuidar de si mesmos. O professor-filósofo utiliza as informações e o conhecimento acumulado ao longo de séculos pelo saber filosófico como veículo para a formação de indivíduos capazes de se autoformar a partir do ponto de inflexão sobre suas vidas individual e coletiva, movimento inflexivo que constitui a Filosofia enquanto saber problematizador da realidade e igualmente saber criador de realidades outras. E, por meio desta atividade problematizadora, desnaturalizadora das situações, dos pressupostos e das instituições, devido a este empenho em pensar de modo diferenciado, alternativo e inovador (criador), a educação filosófica se coloca em uma zona conflituosa, na qual os interesses e vontades instituídos social-historicamente por e para uma dada sociedade querem se manter. Para alcançar este fim os cidadãos que representam tais interesses e vontades vigiarão, perseguirão e aniquilarão ideias, posturas e proposições diferentes, as quais são consideradas ameaçadoras ao *status quo* criado e mantido por esta dada sociedade.

A educação filosófica exercida pelo professor-filósofo o coloca em risco, a sua fala, o seu dizer verdadeiro o faz acumular mais uma característica do parresíasta, o risco do ostracismo, o risco da punição, o risco da execração pública, o risco de morte, o risco do desgaste das relações de amizade. Foucault, em reiterados movimentos de seus textos afirma:

Para que haja parresia, vocês se lembram – insisti tanto sobre isso no ano passado¹²² –, o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige. (FOUCAULT, 2014b, p. 12).

O dizer-a-verdade praticado por um professor de Filosofia o conduzirá ao risco de afirmações públicas, que normalmente carregam certa conotação pejorativa, imbuídas que estão de subjetivismo conservador, a exemplo das “acusações” de ateísmo comunismo, libertinagem, relativismo, subversão, polemista, “acusações” que podem se ampliar e assumir o movimento de perseguições e sanções institucionais ou interpessoais. O ensino parresíástico está vinculado ao risco, a vários tipos de risco. Por isso que quando Foucault afirma “... um professor, um gramático, um geômetra podem dizer sobre o que ensinam, ... uma verdade ... E no entanto, não se dirá que isso é parresia”. E mais adiante especifica: “... o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião... tem de assumir certo risco...” (FOUCAULT, 2014b, p. 12). Entendemos que aqui o professor a que se refere o filósofo é o professor técnico e não o professor que trabalha em vista da autonomia dos estudantes, ou no caso da educação filosófica, o professor-filósofo. Ora, se há exercício filosófico efetivo o risco (moral, político, biológico) acompanha o protagonista desta história.

Convém lembrar outro momento desse mesmo texto – *A Coragem da Verdade* – em que Foucault explicitamente indica quem ele está chamando de professor, o técnico:

E agora gostaria, muito esquematicamente, muito alusivamente, de indicar algumas das relações que podemos perceber entre a veridicção parresíastica e a veridicção de quem ensina – gostaria de dizer, no

¹²² Referindo-se ao ano de 1983, quando ministrou o curso publicado sob o título “O Governo de Si e dos Outros”.

fundo: do técnico. Esses personagens (o médico, o músico, o sapateiro, o marceneiro, o mestre de esgrima, o ginasta), muitas vezes evocados por Platão em seus diálogos, socráticos e outros, possuem um saber caracterizado como *tékhnē*, *know-how*, [...] Porém, esse professor, esse homem da *tékhnē*, do *know-how* e do ensino, nessa transmissão de saber, nesse dizer-a-verdade que ele mesmo recebeu e vai transmitir, vemos que não assume nenhum risco – e é isso que faz sua diferença em relação ao parresiasta. (FOUCAULT, 2014b, p. 23 - 24).

Para nós resta observar que Foucault se refere a um tipo muito específico de ensino, considerado por nós como repetitivo e não criativo, mantenedor das situações epistêmicas, pedagógicas e políticas vigentes, as quais são, geralmente, situações hegemônicas e que se ocupam com sua conservação. Diante do exposto, é necessária atenção quando encontramos Foucault afirmando, por exemplo: “O parresiasta não é professor [...] ao contrário, na medida em que assume o risco de entrar em guerra com os outros, em vez de solidificar como o professor, [...] o parresiasta põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de *éthos*” (FOUCAULT, 2014b, p. 25). Devemos lembrar que o professor aqui mencionado diz respeito ao perito em determinado saber e/ou prática, que por uma razão estatutária tem a autoridade para ensinar o seu ofício, postura ou atividade. Ele é um operador dos saberes e das práticas, não os contesta, não revisa seus pressupostos e suas implicações sociais e políticas tampouco opera revisões e recriações em tais saberes e/ou práticas. O professor técnico transmite/transfere/deposita informações e comandos para os alunos.

Ao contrário disto, o professor que vimos tratando de indicar suas características e atuações possui a capacidade de ensinar a partir do próprio exemplo, sua prática docente inclui também o movimento de repetição (de informações, de orientações e de procedimentos), entretanto, a cada movimento de repetição ele provoca a eclosão de uma novidade, seja por meio de uma ampliação de compreensão seja por meio de uma convocação do aprendiz para exercitar o movimento de apropriação do saber aprendido para sua própria vida individual e social.

4. ALETURGIA E EDUCAÇÃO FILOSÓFICA

“Trata-se de tomar precauções e criar condições
para o espaço de dizer-a-verdade.”

(Michel Foucault, *A Coragem da Verdade*, p. 115).

O conceito de aleturgia é utilizado por Foucault em diversos momentos de suas aulas no curso de 1980, *Do Governo dos Vivos*. Ele utiliza este conceito para fazer referência aos diversos modos pelos quais se desenvolve o dizer verdadeiro, ou melhor, trata-se do conjunto dos elementos e, sobretudo, dos movimentos que estão envolvidos na ação do dizer verdadeiro. Então, a aleturgia é um movimento cujo resultado é a produção do discurso verdadeiro.

Edgardo Castro tratando deste conceito assim explica:

Aleturgia. Se trata de un término utilizado por Foucault para hacer referencia a los modos de aparición y manifestación de la verdad. Foucault opone epistemología y aleturgia. El análisis epistemológico estudia las estructuras de los discursos considerados como verdaderos; el análisis aletúrgico, en cambio, las formas de manifestación de la verdad, sobre todo el modo en que, en el acto de decir, el sujeto se constituye a sí mismo como sujeto de veridicción, como lugar de manifestación de la verdad. (CASTRO, 2011, p. 29).

Neste mesmo curso de 1980, Foucault se dedica a explicar o seu trabalho de confeccionar o termo aleturgia, remetendo a um gramático da antiguidade (séc. IV ou III a. C.) chamado Heráclides, que utiliza o adjetivo “*aleturges*” para fazer referência a alguém que diz a verdade. E assim esclarece o filósofo:

E por conseguinte, forjando a partir de *aletourges* a palavra fictícia *alêtourgia*, aleturgia; poderíamos chamar de “aleturgia” o conjunto dos procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se revela o que é dado como verdadeiro em oposição ao falso, ao oculto, ao indizível, ao imprevisível, ao esquecimento, e dizer que não há exercício do poder sem algo como uma aleturgia. (FOUCAULT, 2014a, p. 8).

E mais adiante menciona um desdobramento deste movimento do dizer verdade, cunhando outro termo, autoaleturgia, como podemos verificar na seguinte fala:

Em que medida a arte de governar os homens implica algo como uma manifestação de verdade? Como se estabeleceram, não de uma maneira geral, as relações entre a arte de governar os homens e a aleturgia, mas [entre] a arte de governar os homens e o que chamarei de autoaleturgia, isto é, essas formas de manifestação de verdade que giram em torno da primeira pessoa, em torno do eu e do eu mesmo? (FOUCAULT, 2014a, p. 49.)

Convém esclarecer que no itinerário investigativo filosófico e no desenvolvimento dos cursos ministrados por Foucault nos anos 80, vemos este filósofo ocupado com a gênese e o percurso que certas ideias e práticas realizaram nas sociedades e comunidades (principalmente, as da antiguidade clássica), reconhecendo tais ideias e práticas em sua vinculação com os exercícios de poder, exercícios de governar. A leitura atenta dos textos dos seus cursos de 1980 a 1984 revelam como tais ideias e práticas foram se modificando, foram se deslocando do âmbito coletivo e ocupando cada vez mais o espaço das relações nucleares, até encontrar sua aplicação na vida íntima e individual das pessoas. Dizendo de outro modo, Foucault nos apresenta uma espécie de *história das ideias e práticas vinculadas à arte de governar e de ser governado*, das quais destacamos *o cuidado de si, a parrésia e aleturgia*. Se em dado momento da história das sociedades estudadas por Foucault estas ideias e práticas estiveram vinculadas à arte de governar os outros, seguindo o itinerário das suas aulas veremos como elas foram sendo incorporadas e aplicadas à vida individual, ao governo de si, todavia, mantendo sua vinculação (com suas implicações e consequências) entre quem é governado e as práticas dos governantes. O olhar atento exercitado por Foucault, que acompanha estes movimentos de convergência para o âmbito da vida individual, nos possibilita pensar um deslocamento da noção de aleturgia do âmbito das relações sociais e políticas para o âmbito da educação, de modo mais específico para a educação filosófica.

Feito este esclarecimento, dando continuidade à discussão, nos remeteremos agora ao ano de 1983, no qual Foucault ministra o curso co-

nhecido como *O Governo de Si e dos Outros*. O filósofo retoma a aleturgia a partir da análise de duas peças clássicas, “Íon” de Eurípedes e “Édipo Rei” de Sófocles, e sobre esta ele assevera: “Édipo que também é uma peça do dizer-a-verdade, do desvendamento da verdade, da dramaturgia do dizer-a-verdade ou, se vocês preferirem, da aleturgia” (FOUCAULT, 2013, p. 78). E acompanhando a análise feita por Foucault, entendemos que na aleturgia podemos reconhecer três movimentos, o dizer-a-verdade, o desvendamento da verdade e uma dramaturgia respectiva, elementos distintos e indissociáveis: i) *o dizer-a-verdade* que implica a existência de uma situação ligada diretamente a uma informação ou a um saber no qual estão envolvidas as personagens, ainda que não necessariamente estejam cômnicos da trama discursiva que os liga; ii) *o desvendamento da verdade* que implica a construção de uma situação vivenciada pelas personagens cujo objetivo é a manifestação de um discurso de verdade, ou seja, os indivíduos estão ali em vista de revelar uma verdade que os liga; iii) *a dramaturgia da verdade* que implica a vivência de uma sequência de atitudes e falas cuja consecução é a manifestação da verdade, não obstante o fato que não há roteiros definidos e uniformes, sendo assim a manifestação acontece cena a cena, por quadros, como numa peça de teatro do improviso. Foucault trabalha a aleturgia como movimento existente em peças teatrais, a exemplo do Édipo e do Íon, e sobre esta opção metodológica afirma:

Creio também que podemos apontar analogias entre essas duas peças [Íon e Édipo] pelo próprio mecanismo da busca da verdade, [que] se faz de certo modo metades por metades. ... E vocês vão ver que, aí também, é por metades que a verdade vai avançar e que teremos a metade paterna e metade materna, até que o conjunto desses elementos reconstitua o conjunto da verdade. (FOUCAULT, 2013, p. 78).

Diante do exposto na seção anterior deste capítulo e em conformidade com o que vimos apresentando nesta seção pode-se reconhecer que a aleturgia agrega em si o movimento parresiástico, na medida em que as personagens envolvidas na trama discursiva submetem-se ao risco do dizer-a-verdade, risco construído e manifesto naquela situação específica. Na análise feita por Foucault do trecho da peça Édipo, em que Creusa vai ao oráculo para saber sobre seu filho, o filósofo nos adverte sobre a implicação e

consequência desta trama que está diretamente ligada à relação vivida entre Creusa e o deus Apolo, que resultou no nascimento de Xuto, Foucault destaca que “essa aleturgia, essa descoberta da verdade, essa produção da verdade só poderá ser feita se os dois parceiros dessa união que permaneceu secreta e oculta – Creusa, a mulher, Apolo, o pai e o deus – disserem a verdade sobre sua união secreta” (FOUCAULT, 2013, p. 77). Portanto, a aleturgia e a parresia implicam-se como movimentos de construção de verdades a partir de sujeitos de discursos que se expõem ao risco deste movimento.

A questão que se coloca a partir deste momento, segundo o que vimos expondo e discutindo, é a seguinte: pode a educação, ou melhor, as práticas educativas se desenvolverem segundo o esquema da aleturgia? A resposta é sim e não. A condição para o aceite de uma e de outra depende do que se entende e se pretende/intenciona/planeja por educação e por prática educativa. A exemplo do que fizemos acima quando defendemos que Foucault quando fala de “professor” o faz como referência ao “professor técnico”, o qual não se vincula o cuidado de si ou a parresia, também agora assumimos a compreensão de que a educação pode se desenvolver como atividade técnica de aprendizagem de informações e comandos, mas o educar (ensinar e apreender) pode ser uma experiência de formação e autoformação.

Nós compreendemos a educação e a educação filosófica para além de uma atividade técnica, as reconhecemos como movimentos que não se limitam tampouco podem ser limitados pela mera instrumentalização das pessoas e dos saberes. Chamamos aqui de atividade técnica aquilo que diz respeito à elaboração e à execução de procedimentos educativos cuja finalidade seja capacitar os envolvidos neste processo para repetir determinada ação de modo acrítico, impessoal, ou até mesmo não voluntário. Por isso reconhecemos e defendemos neste capítulo a existência da diferença entre o “Ensino da Filosofia” e a “Educação Filosófica”. O reconhecimento desta diferença está presente em todos os momentos da escrita deste texto, ou seja, nós compreendemos e assumimos que ensinar-apreender Filosofia é uma tarefa engajada, e esse engajamento significa vivenciar, praticar, tomar para si, apropriar-se do conteúdo, politizar, os problemas, os conceitos e os procedimentos investigativos da Filosofia.

A parresia também não é uma atividade técnica. A parresia também não é uma atividade que possa ser ensinada como mero “faça isto desse modo e obterá aquilo como resultado”. Foucault adverte que

O parresiasta não é um profissional. E a *parresia* é, afinal, outra coisa que não uma técnica ou uma profissão, muito embora haja aspectos técnicos nela. A parresia não é uma profissão, é algo mais difícil de apreender. É uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer. São procedimentos, meios reunidos tendo em vista um fim e, com isso, claro, se aproxima da técnica, mas também é um papel, um papel útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos. A *parresia*, em vez de [uma] técnica [à maneira da] retórica, deve ser caracterizada como uma modalidade do dizer-a-verdade. (FOUCAULT, 2014b, p. 15).

A aleturgia por sua vez implica em vivenciar um papel, um modo de ser e de dizer, e também de agir, ou melhor, um modo de agir-dizer-ser. Por isso, discutir a relação entre aleturgia e educação nos mantém no âmbito dos papéis dos sujeitos pedagógicos – autores pedagógicos – envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem, discutindo as posturas e as atitudes destes sujeitos, e de modo apenas incidental nos ocupamos com os conteúdos e com as metodologias nos mais diferentes níveis do ensino formal – institucionalizado – ou da educação não formal. Pensar o movimento aletúrgico na educação requer de nós que reconheçamos o processo de ensino-aprendizagem como um movimento autoral de formação e de autoformação, que se desenvolve de modo análogo a uma peça de teatro em que as personagens seguem um roteiro que, todavia, precisa de suas criatividades artísticas (arte como criação) em vista de que o roteiro não limite suas falas e as vidas que interpretam (arte do improvisado, do imprevisível), que seja um movimento íntimo, individual e real. Lembremos que Foucault chega a denominar o movimento aletúrgico de dramaturgia do dizer-a-verdade (FOUCAULT, 2013, p. 79).

A aleturgia não é um método para a manifestação das verdades. A aleturgia não possui uma prescrição a ser seguida em vista do conhecimento da verdade. Não há verdade. A aleturgia diz respeito aos movimentos inerentes a uma relação de produção de verdades. Há verdades. A aleturgia

nomeia o conjunto das falas e das atitudes de um grupo de pessoas, que se colocam à disposição para a emissão de suas falas autênticas, que não são necessariamente confissões, mas que se constituem como falas cuja autenticidade se assenta na sua própria vida, no seu modo de viver, é uma fala parresiástica, portanto. E como tal são falas que implicam em riscos para os interlocutores, são falas cuja repercussão atinge a sua existência individual e coletiva. No caso da peça *Íon*, a manifestação da verdade sobre a origem de Xuto modificará não apenas sua vida individual, vivenciada até então de modo modesto, mas lhe dará acesso à cidadania grega, ao âmbito das discussões da polis. A verdade que se constrói no jogo parresiástico e que se manifesta sob a dinâmica aletúrgica não limita sua repercussão ao momento do diálogo ou aos sujeitos nele envolvidos, alongando-se de modo capilar, indeterminado e rizomático.

Com base no que vimos expondo, a partir deste momento do capítulo, nos ocuparemos em tratar movimentos desenvolvidos nos processos de ensino-aprendizagem como roteiros dramatúrgicos. Proporemos, a seguir, quatro elementos que associamos à trama daqueles movimentos, os quais, a nosso ver, também estão presentes nas peças teatrais analisadas por Foucault. Convém destacar que se trata de nosso exercício de apropriação que realizamos em vista de materializar “elementos” na composição da cena aletúrgica, cuja finalidade visa contribuir, à guisa de pistas didáticas, para ser utilizada para pensar/elaborar planos de cursos, planos de aulas e metodologias para o ensino de Filosofia. Propomos cinco elementos da aleturgia do dizer verdadeiro, os quais foram pensados em vista das práticas educativas (formais e não formais), mas de modo muito específico, para a educação filosófica¹²³:

1 – AMBIENTE PROPÍCIO: A aleturgia se realiza em um local propício para a produção de discursos, na discussão feita por Foucault a referência é o templo de Delfos, lugar de manifestação da verdade sob a forma oracular. A escola é um lugar importante na tradição da cultura ocidental para a produção de discursos – não negamos, convém asseverar, que em outros

¹²³ Estes elementos emergem da análise da peça “Íon” de Eurípedes, que trata da história do nascimento de Íon (aula de 19 de janeiro de 1983, *O Governo de Si e dos Outros*).

locais de práticas educativas esta manifestação possa ocorrer. O ambiente escolar vincula os que ali desenvolvem suas atividades à prática discursiva, a escola detém as condições para a construção dos saberes, sua destruição e mesmo seu esquecimento, mas também oferece a oportunidade para a criação de saberes diferentes ou divergentes, saberes outros. Pensamos a escola como um ambiente (físico, psicológico e político) propício para a criação de saberes e discursos, saberes e discursos outros, embora a escola possa eventualmente ser reduzida à reprodutora e divulgadora de saberes e discursos instituídos e hegemônicos, saberes conservadores.

2 – RELAÇÕES PROPÍCIAS: A aleturgia se realiza em um lugar propício, que mantém relação direta com os sujeitos envolvidos, no caso da discussão levada à cabo por Foucault se trata do oráculo de Delfos e de uma pessoa (Xuto), que habita em torno do tempo, que é filho de um deus e de uma mortal (Apolo e Creusa). No caso da educação, e mais especificamente da educação escolar, precisamos pensar que o ambiente escolar não se constitui pela estrutura física, suas edificações e disposição espacial e arquitetônica – embora estes elementos são eivados de discursos, eles manifestam e implementam as relações de poder. Precisamos pensar as relações educativas que se formam entre os sujeitos pedagógicos, cuja abordagem superficial e mesmo ingênua pode reduzi-las a uma dinâmica de transmissão de conhecimentos – vai-se à escola para aprender conteúdos. Precisamos pensar que estas relações podem assumir a potência de autoria pedagógica, isto é, estas relações podem ser vivenciadas considerando que os autores pedagógicos são atores de suas histórias individuais e coletivas, ensinar e estudar, portanto, implicam em apreender para ser autor e ator de seus itinerários intelectuais, existenciais e políticos. Compreendemos que as relações construídas e vivenciadas na escola são eivadas de componentes discursivos (orais, escritos, e não orais e não escritos). Sendo assim, fazer incursões críticas e problematizadoras nos discursos escolares vai reverberar em deslocamentos ou mudanças nas relações vivenciadas por professores e estudantes.

3 – TRAMA PROPÍCIA: para que a verdade se manifeste e para que o discurso de verdade seja construído é necessário que uma trama se desenvolva, isto é, é necessário que os personagens realizem seus papéis em prol da manifestação da verdade, em vista da construção das verdades. No caso da narrativa de Foucault os personagens envolvidos (Creusa, Apolo e Xuto) entram numa trama de confissões, trata-se, portanto de confessarem as verdades elaboradas por eles mesmos. A verdade ali elaborada implica a relação vivenciada entre os três. No caso da educação, em vista de que haja o movimento aletúrgico em torno aos discursos de verdade é necessário que os sujeitos pedagógicos compreendam, ou melhor, se imiscuem no processo de construção dos saberes ensinados na escola, que eles sejam atores na trama de elaboração dos saberes, a qual envolve a criação e a instituição, mas também o deslocamento e a recriação de tais saberes. Convém esclarecer que o movimento parresiástico aqui não é realizado em torno do dizer-a-verdade para o outro (seja professor, seja estudante), a fala franca aqui se destina ao enfrentamento das verdades instituídas nas quais os autores pedagógicos – professores e estudantes – estão implicados. Diz-se a verdade quando se enfrentam os discursos hegemônicos e conservadores, corre-se o risco (ou os variados riscos) quando se confrontam as ideias e práticas instituídas, que não admitem a diferença. Dizendo de modo sumário, a fala parresiástica do professor e dos estudantes se dirige à sociedade (em toda a sua abrangência social e política) na qual eles vivem. Ela é o interlocutor no jogo parresiástico no qual temos professor/estudante como o outro interlocutor.

4 – DIÁLOGO PROPÍCIO: no caso de Foucault ele menciona os movimentos pelos quais o diálogo vai se processando, que se inicia pelo diálogo heurístico, seguindo-se pelos mecanismos de busca da verdade, busca feita por partes, partes estas que vão se combinando, formando um conjunto, construindo a verdade. Note-se que o ponto fulcral é o diálogo. Não se trata de um processo de manifestação da verdade pela via oracular, via divinatória e enigmática, tampouco diz respeito a uma verdade sapiencial, comunicada a partir da autoridade do sábio, e também não se trata de verdade ensinada como informação ou como orientação técnica. Seja na narrativa foucaul-

tiana seja na nossa apropriação para a experiência educativa, o discurso de verdade resulta de uma atividade dialógica vivenciada pelos interlocutores. O diálogo é o meio para a construção e para a manifestação do dizer-a-verdade parresiástico, ele é o meio e nele serão construídas as estratégias de atuação da dramaturgia parresiástica.

5 – REPERCUSSÕES PRÓPRIAS: a manifestação do discurso de verdade produz repercussões em outros âmbitos, para além da experiência linguística e de aprendizado, impactando nas situações de caráter da existência e da vida política dos indivíduos. No caso da peça analisada por Foucault a revelação da verdade sobre Xuto reverberará na sua posição diante da cidade, ele não é mais um despossuído, um excluído, passando a ser cidadão grego; a revelação igualmente reverbera na sua própria compreensão de si. No caso da educação, algo semelhante ocorre, pois todo saber e discurso construído na escola tem o potencial de impactar nos posicionamentos dos sujeitos pedagógicos, primeiramente no âmbito do aprendizado, seguindo-se as repercussões na compreensão de si, que implicará em consequências nas suas posturas e atitudes na vida social. À guisa de exemplificação, algumas consequências possíveis para a vivência das relações e das atividades escolares podem se verificar quando professor e estudantes constroem questionamentos acerca das verdades estudadas e construídas em sala de aula, quando se colocam sob o crivo crítico os saberes validados pela sociedade, dos padrões morais e das funções sociais instituídas, em suma, quando cada autor pedagógico assume o questionamento sobre as relações de construção dos saberes e das relações de poder e se sente membro, implicado, atingido e responsável nestas relações.

Diante do exposto, tomaremos estes cinco elementos componentes da aleturgia educacional e, nos dirigindo para o território do ensino de Filosofia, colocaremos a seguinte questão: pode o ensino de Filosofia, ou ainda, podem as práticas educativas de ensinar Filosofia se desenvolver segundo o esquema da aleturgia? A resposta, mais uma vez, é sim e não, pois esta resposta está condicionada ao efetivo exercício

docente, isto é, depende se a prática do docente se vincula à educação filosófica ou ao ensino da Filosofia.

Como, então, os elementos e os movimentos oriundos da dramaturgia do dizer-a-verdade podem ser apropriados para a educação filosófica? Convém esclarecer que a discussão que, doravante, realizaremos possui mais motivação filosófica do que metodológica. De modo que não trataremos de oferecer um roteiro para aulas de Filosofia, antes nos ocuparemos com o pensar em que medida os elementos e os movimentos possíveis em uma aula de Filosofia podem construir uma experiência aletúrgica.

Primeira consideração: uma aula pode desenvolver-se como aleturgia na medida em que os sujeitos pedagógicos vivenciem o cuidado de si, isto é, na medida em que a aula de Filosofia motivada pela erudição e pela memorização cede o lugar à aula de Filosofia vivida como exercício de filosofar imanente e autônomo, isto é, uma aula em que o professor-filósofo e os estudantes fazem o exercício de filosofar a partir de problemas compreendidos e assumidos em suas próprias vidas individuais e coletivas. Professoras(es) e estudantes pensam problemas cotidianos – elaborados como problemas filosóficos – utilizando como veículo didático os textos filosóficos, ou seja, o conteúdo curricular de Filosofia serve de meio para discutir problemas, seus problemas, suas questões individuais e coletivas. Eles se ocupam com a elaboração de apropriações deste legado da tradição filosófica para suas vidas e seus contextos, movimento este que chamamos de *apropriação filosófica do conceito*.

Segunda consideração: na perspectiva da vivência aletúrgica na aula de Filosofia não há espaço para o uso instrumental da retórica, devido aos seguintes motivos: primeiramente, o objetivo da prática do “dizer verdadeiro” não é a persuasão pura e simples, isto é, pela satisfação de convencer o outro quanto ao que se quer afirmar; na prática do dizer verdadeiro o objetivo é causar um movimento de questionamento no interlocutor que o conduza a repensar sua prática ou atitude; o segundo motivo diz respeito ao fato que na prática do “dizer retórico”, aquele que faz seu uso não precisa ter necessariamente vínculo de crença ou de vivência com aquilo que enuncia, isto é, o retórico pode falar de algo que não acredita ou tampouco pratica.

Foucault explica que há diferença entre parresia e retórica afirmando que “a retórica é uma arte, uma técnica, um conjunto de procedimentos que permitem a quem fala dizer alguma coisa que talvez não seja em absoluto o que ele pensa [...] a retórica não implica nenhum vínculo da ordem da crença entre quem fala e aquilo que [enuncia]” (FOUCAULT, 2014a, p. 14). Alertamos a leitora e o leitor que nós, igualmente, diferenciamos o ensino da Filosofia e a educação filosófica mediante a condição do uso da retórica. Compreendemos que na educação filosófica há um vínculo necessário entre o que o professor-filósofo ensina e o que ele exercita, ou melhor, na educação filosófica a(o) professora(or) de Filosofia constrói suas afirmações com base no seu exercício próprio, sua atividade docente não se reduz a elaborar enunciados sobre problemas filosóficos, enunciados que serão apresentados de modo apático e talvez acrítico. O lema é: ensina-se o que se filosofa, e filosofando se ensina a filosofar.

Terceira consideração: por fim, compreendemos que a educação filosófica implica em que a aula de Filosofia seja assumida como *kairós*¹²⁴ para o cultivo do éthos, ou seja, a aula de Filosofia como momento oportuno para que *os sujeitos pedagógicos* possam se constituir como *sujeitos morais*. Construímos esta compreensão a partir de duas situações e questões discutidas por Foucault no curso *A Coragem da Verdade*, por meio das quais reconhecemos possíveis analogias com o processo de ensinar Filosofia. A primeira situação ocorre quando Foucault discute os conselhos, o discurso verdadeiro, dirigidos por Isócrates ao Príncipe Nicocles (situação apresentada na Carta VII de Platão, que é objeto da análise de Foucault naquela aula de 8 de fevereiro de 1984) e, então, afirma:

Vê-se que o que torna possível, o que torna desejável, o que torna inclusive necessário o dizer-a-verdade ao Príncipe é o fato de que a maneira como ele governará a cidade depende do seu éthos (da maneira como ele se constitui, ele, indivíduo, como sujeito moral), e é o fato de que esse éthos se forma e se determina pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado. (FOUCAULT, 2014a, p. 56-57)

Aqui reconhecemos um movimento psicagógico (pedagógico) entre Isócrates e Nicocles: o bem governar não prescinde da construção

¹²⁴ Sobre a compreensão de *kairós* como elemento conjuntural, vide Foucault, 2013, p. 204.

do *éthos* individual, aquele que governa bem a si mesmo será capaz de governar bem aos outros. O movimento de formação e de autoformação manifestos neste relato nos possibilita pensar o movimento de formação e de autoformação que vimos defendendo desde o início deste artigo como próprios à educação filosófica. Ao fim e ao cabo, as aulas de Filosofia não pretendem criar apenas indivíduos que conhecem o saber filosófico, antes se trata de dar as condições para que os indivíduos aprendam a cuidar de si mesmos e se reconheçam como autores sociais, reflexivos e críticos. Neste sentido, onde Foucault afirma “o *éthos* é o vínculo, o ponto de articulação entre o dizer-a-verdade e o bem-governar” (FOUCAULT, 2014a, p. 57), nós afirmamos que o *éthos* é o vínculo, o ponto de articulação entre o dizer-a-verdade e o bem-governar-se.

A segunda situação, por meio da qual reconhecemos esta vinculação possível entre a formação filosófica e a autoformação moral, se observa em outra fala de Foucault no mesmo curso, em meio a uma discussão na qual ele afirma:

E, enfim, se o discurso filosófico não é simplesmente um discurso moral, é porque ele não se limita a formar um *éthos*, a ser a pedagogia de uma moral ou o veículo de um código. Ele nunca coloca a questão do *éthos* sem se interrogar ao mesmo tempo sobre a verdade e a forma de acesso à verdade que poderá formar esse *éthos*, e [sobre] as estruturas políticas no interior das quais esse *éthos* poderá afirmar sua singularidade e sua diferença. (FOUCAULT, 2014a, p. 60)

E de modo enfático, afirmará mais adiante:

[...] a atitude de ensino na filosofia não é, ao contrário¹²⁵, a que busca prometer num futuro encontrar uma unidade fundamental o ponto de coincidência entre *alethéia*, *politéia* e *éthos*, mas ao contrário a que busca definir, em sua irreduzível especificidade, sua separação e sua incomensurabilidade, as condições formais do dizer-a-verdade (é a lógica), as melhores formas do exercício do poder (é a análise política) e os princípios da conduta moral (é simplesmente a moral). Digamos

¹²⁵ Foucault está contrapondo a atitude de ensino na Filosofia à atitude de sabedoria em Filosofia, sobre a qual ela afirma: “a atitude de sabedoria em filosofia é a que pretende dizer, num discurso fundamental e único, num mesmo tipo de discurso, ao mesmo tempo qual o estado da verdade, qual o estado da *politéia* e qual o estado do *éthos*” (FOUCAULT, 2014a, p. 60).

que essa atitude em filosofia é o discurso da heterogeneidade e da separação entre *alethéia*, *politéia* e *éthos*. (FOUCAULT, 2014a, p. 61).

Por fim, reiteramos que a educação filosófica possibilita que os sujeitos pedagógicos articulem os saberes da tradição filosófica, tendo em vista a relação de pertença dos filósofos e as sociedades em que viveram e filosofaram; possibilita que o exercício de filosofar se realize sobre o presente próprio, provocando que estudantes e professores questionem de modo crítico as condições e os limites dos saberes, dos discursos e das morais com as quais eles atualmente se relacionam, saberes, discursos e morais que lhes constituem como indivíduos e como cidadãos, e pelos quais são impactados direta ou indiretamente. Por isso, que toda aula de Filosofia é um momento oportuno para pensar o presente próprio ainda que se esteja em processo de filosofar com Parmênides, Catarina de Sena, Hegel, Simone de Beauvoir ou Foucault.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu ser uma análise de conceitos do pensamento foucaultiano, mas, sobretudo ele foi concebido na liberdade, quase ensaística, de fazer dialogar com o filósofo algumas questões que não estiveram no seu campo de interesse, mas que constituem o “meu” (como autor e ator filosófico, educacional e político) campo de interesse filosófico e pedagógico. Por isso, que a escrita deste texto se desenvolveu *pari passu* entre a leitura e análise dos textos foucaultianos, mas igualmente em diálogo e discussão permanentes com a área do Ensino de Filosofia (enquanto campo epistemológico do saber), com a Educação Filosófica (enquanto proposta filosófico-metodológica de ensino) e com as situações oriundas da minha vivência de filósofo e de educador, aquilo que nós, profissionais da educação, chamamos “chão da escola” em seu sentido lato. Essa escrita – atenta aos textos filosófico de Foucault e, igualmente, ocupada com os problemas e os desafios da atividade de professor-filósofo – manifestou apropriações e exemplificações oferecidas ao longo do texto que refletem

minha vivência na academia universitária e nas salas de aulas, quer como professor de Filosofia quer como formador de professores de Filosofia.

Neste último parágrafo, queremos reiterar nossa visão acerca da educação filosófica, assumida como uma orientação filosófico-pedagógica que sustém a vinculação entre o ensino e o estudo da Filosofia e sua indissociável pertença e ocupação com o presente dos sujeitos pedagógicos. Mais uma vez, nos acostamos ao filósofo com o qual dialogamos ao longo de todo este capítulo, desta feita no curso *O Governo de Si e dos Outros* (ministrado no ano de 1983), do qual destacamos uma reflexão feita por este filósofo acerca do pensamento kantiano, acerca da condição de atualidade do discurso filosófico, sobre o qual Foucault declara: “vê-se que a prática filosófica, ou antes, que o filósofo, ao fazer seu discurso, não pode evitar de colocar a questão de seu pertencimento a este presente” (FOUCAULT, 2013, p. 14). Reiterando o movimento de apropriação que realizamos ao longo de todo este artigo, entendemos que, de modo análogo, o processo de ensinar Filosofia deve oportunizar, deve oferecer as condições para que os sujeitos pedagógicos construam seus saberes e discursos filosóficos engajados e imersos que estão nos “seus presentes”, na imanência que sustem seus exercícios de filosofar. Quem mais e melhor pode pensar filosoficamente acerca do meu presente, senão eu próprio? Quem mais e melhor pode intervir moral e politicamente sobre o meu presente, senão eu próprio? Hipátia, Guilherme de Ockam, René Descartes e Hannah Arendt pensaram o seu hoje, o seu momento presente, mas não pensaram para hoje, para o meu momento presente.

“[...] essa escolha da filosofia não só não é incompatível com as ações cotidianas,
mas consiste no fato de que, inclusive na vida cotidiana e
e no curso das ações que se tem de realizar dia a dia,
pois bem,
utiliza-se a filosofia,
aciona-se a filosofia.
Você é filósofo até nas ações cotidianas.”
(Michel Foucault, *O Governo de si e dos Outros*, p. 219.)

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o Governo de Si e dos Outros II*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. 3. ed. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *O Governo de Si e dos Outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2013.