



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fermentario.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.unicamp.br

Lugares, formas e ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si: o que isto tem a ver com o campo da educação contemporânea?

Resumo

O artigo tem por objetivo analisar a relação dos lugares, das formas e das ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si com o campo da formação humana contemporânea. A hipótese é de que tal exercício faz emergir, de um lado, as formas pelas quais os sujeitos são destinados a se relacionarem com a verdade; de outro lado, indaga pelas possibilidades de se afetar as experiências com as verdades atuais, a partir das experiências com a verdade no campo da educação. Para tanto, investiga-se quatro figuras que, segundo a interpretação de Foucault, representam na história da constituição dos sujeitos, modalidades fundamentais da experiência com o dizer-verdadeiro e a verdade na: o profeta, o sábio, o professor e o *parrisiasta*. Por esta análise, pretende-se chegar ao tipo de relação com a verdade mais próxima aos desafios de uma cultura do cuidado de si, e enxergar como esta conjuntura exerce para o campo da educação um poder crítico e um convite transformador para as suas experiências com a verdade.

Palavras-chave

Cuidado de si, verdade, dizer-verdadeiro, educação

Abstract

The article aims to analyze the relationship of the places, ways and actions around of the tell-true in the culture of the care of the self with the field of Education contemporary human. The hypothesis is that such exercise does emerge, on the one hand, the ways in which subjects are committed to relate to truth; on the other hand, investigates the possibilities to affect the experiences with the current truths, starting from the experiences with truth in the field of education. For this purpose, it investigates four figures, according to the interpretation of Foucault, representing in the history of the constitution of the subject, fundamental modalities of experience with the true and tell-true: the prophet, sage, teacher and *parrêsiastês*. For this analysis, it is intended reach the kind of relationship with the truth closer to the challenges of a culture of the care of self, and see how this conjuncture exerts to the field of Education a critical power and an invitation to transform it.

Keyword

Care of the self, truth, tell-true, human education,

Alexandre Filordi de Carvalho¹

O espírito científico deveria ter em vista uma reforma subjetiva total (BACHELAR, 1978, p.6).

Introdução: o problema da verdade no campo da educação e algumas possíveis tensões

Em uma de suas tirinhas do cartunista *Quino* (2010, p.420), *Liberdad*, amiga de Mafalda, está diante de uma professora que lhe apresenta, traçado na lousa, um triângulo equilátero. Eis a cena: a professora aponta para a lousa e indaga à *Liberdad*: “vejamos *Liberdad*, este é um triangulo... Como?”. Primeira resposta de *Liberdad*: “como deus manda!”. “Não! Olhe melhor”, diz a professora, que tenta outra estratégia: “Se este lado, e este lado, e este lado medem o mesmo... é um triângulo?”. “Chatíssimo”, responde a aluna. A professora, desalentada, tenta novamente: “Claro que não!!! Um triângulo cujos

¹ Professor e pesquisador no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP). Pós-Doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP), Doutor em Filosofia (USP) e Doutor em Educação (UNICAMP).

lados são todos iguais... é...”. E de pronto *Liberdad*, como que num ímpeto de esclarecimento, responde: “ah... é *socialista*”, para a estupefação de sua professora.

Esta cena é reveladora por, no mínimo, três razões. Ela nos faz indagar as estratégias capazes de fundamentar o verdadeiro e o falso na ordem das representações e das discursividades no amplo cenário da educação. Em que *Liberdad* se engana ao dizer que um triângulo com todos os lados iguais é chatíssimo, ou é como deus manda ou um socialista? Para cancelar a essas possibilidades o registro de erro, de equívoco, de mentira, de engano, é preciso dar a um aspecto determinado do conhecimento o estatuto e o grau de verdade, cujo princípio se resguarda na eficácia de uma antecedência verdadeira, isto é, de uma relação com certa identidade que nos ensina a objetividade da própria verdade. Em outros termos, um tipo determinado de saber foi capaz de fundamentar uma verdade para aquele triângulo: verdade incontornável, demonstrável, comprovada, criadora de identidade que, posta ao lado das respostas distintas do que tal verdade fundamentou, cria o erro, o desvio, o engano.

Mas a cena também revela que as estratégias da verdade estão ao lado de uma instituição de mérito da verdade, ou melhor, instituição produtora de verdade. A cena se desenrola em uma sala de aula, em uma classe cuja professora se encontra frente a frente com a aluna que não soube acessar corretamente a verdade. O episódio tem de se repetir indefinidamente até que a resposta correta seja forjada, extraída, capturada pela força institucional que, para o bem da verdade, protege e repete a própria verdade. Há uma representante das regras da verdade, a professora, que, respaldada por uma instituição, a escola, coloca em funcionamento toda série de ritual capaz de operar a favor da verdade.

Finalmente, a verdade que se busca alcançar nesta cena, a verdade acerca do que venha a ser um triângulo de lados todos iguais, é da ordem estritamente do conhecimento. O que se define para *Liberdad* é uma condição prévia para o seu acesso à verdade. Em termos mais simples, enquanto sujeito, *Liberdad* não participa da constituição da verdade da natureza do triângulo, muito menos faz desta verdade um elemento modificador de sua

condição subjetiva: ou ela aceita esta verdade ou ela, por rejeitá-la, não aceitá-la, recusá-la, sofre um conjunto de sanções por se opor a ela.

Suponhamos agora que não estivéssemos mais diante do episódio em que um triângulo deveria ser revelado como equilátero. A cena seria a de um médico diante de um paciente explanando-lhe acerca de sua dieta saudável; ou a de um agente penitenciário entabulando a um detento as regras que compõem um comportamento socialmente normal e aceitável; poderia ser a de um divã por meio do qual o psicanalista trataria de fazer falar ao seu analisando os códigos significantes de um sonho; ou quem sabe a cena de um manicômio em que o psiquiatra insistiria em convencer o paciente que o tijolo amarrado na cordinha, e por ele puxado, não é um cachorrinho; mas também poderia ser a cena de um padre, ou a de um juiz, ou a de um delegado, dizendo a alguém: “conte-me a verdade para o seu bem: isto será melhor pra você e para todos”.

Seja como for, em todas as situações mencionadas, encontraríamos o mesmo fundo estruturante na produção do verdadeiro e do falso: um assentamento estratégico condicionante da verdade, uma instituição amparando e ecoando a verdade e, finalmente, um tipo especializado de conhecimento capaz de fazer dizê-la ou de extraí-la como se deve, de criar a condição limite e evidente entre o dizer-verdadeiro e o dizer-falso.

Em termos foucaultianos, parece-nos que toda esta conjuntura diz respeito ao aspecto incontornável de nosso tempo que nos compele nele tomar parte: é o nosso *a priori* histórico. Como mencionou *Paul Veyne*, o *a priori* histórico que encadeia os sentidos preponderantes de nossas experiências com a verdade é como se fosse o nosso “aquário provisório” (2008, p.44), cujas barreiras mal conseguimos enxergar, pois nele vivemos. Nele, as nossas relações com a vontade de verdade que referencia nossos juízos, as nossas atitudes, a nossa disposição para poder assumir as escolhas avaliadas por verdadeiras ou falsas pouco são vistas como barreiras, perante as quais, mal conseguimos enxergar e muito menos perceber a “verdade verdadeira ou nem mesmo um futuro verdadeiro ou como tal pretendido” (VEYNE, 2008, p.44).

Foucault, em outros termos, tratou de mostrar isto na aula de 6 de janeiro de 1982, em seu curso *A hermenêutica do sujeito*, isto é, que a nossa experiência com a verdade não prescinde de uma história com a verdade que,

em nosso caso, ainda não abriu mão de um certo *momento cartesiano*. Quer dizer, nós modernos, apenas “admitimos que o que dá acesso à verdade, as condições segundo as quais o sujeito pode ter acesso à verdade, é o conhecimento e tão-somente o conhecimento (FOUCAULT, 2004, p.22). E sob tal registro, a verdade passou a ser qualificada pela instauração dos processos de evidências em sua própria origem, lugar onde se encontra, ao mesmo tempo, a possibilidade da consciência e a possibilidade da verdade, assim, dada de pleno direito ao sujeito. Mas neste “aquário” em que aprendemos a viver, o conhecimento torna-se verdadeiro à medida que também é convertido com conhecimento atestado pela verdade institucional.

Se por algum instante pudéssemos pensar nas implicações concretas para a série de conjunto de experiências que temos com as instituições escolares, veríamos o quanto nossas possibilidades de constituição humana a partir de suas empiricidades tornaram-se comprometidas com seus próprios condicionantes estruturais. Diante de tal conjuntura, a nós, parece-nos, caberia então indagar: nos é possível redimensionar a tradição do conjunto determinante da estrutura escolar atual, que condiciona todo tipo de constituição do saber e de sua relação com a práxis humana, e no que diz respeito aos seus dispositivos e agenciamentos, pensar a formação humana de um modo distinto de toda tradição que nos destina a certos tipos de verdades? É possível nos encontrar na função-aprendiz normal, ou na função-mestre, fora das verdades normativas dos saberes dispositivados nas relações de poder institucionalizadas?

O desconforto deflagrado em nós por essas simples questões indica o quanto as nossas verdades têm de filiação institucional, e respeitam o repertório e as regras instituídas para o próprio avanço da verdade. Triste fim o nosso? Foucault argumentou naquela mesma aula de *A hermenêutica do sujeito* que, para nós, “a verdade não será capaz de salvar o sujeito” (2004, p.24), as nossas verdades não concernem ao “sujeito no seu ser”; elas não colocam mais o seu ser em questão, pois ele não participa de sua constituição: ele a tem como objeto.

Estamos diante de um *niilismo* educacional pessimista? De um ceticismo rigoroso que não vê saída deste aquário? Como disse o próprio Veyne: “nós saímos de nosso aquário provisório sob a pressão de novos acontecimentos do

momento ou ainda por que alguém inventou um novo discurso e obteve sucesso” (2008, p.45). Parece-nos que estamos diante de uma problematização no sentido deixado por Foucault no final de suas conferências em *Berkley*, em 1983, acerca da *Coragem e Verdade*: “a problematização é uma resposta a uma situação concreta que é real” (2003, p.390). Podemos entender isto, no mínimo, de duas formas.

Em primeira instância, os trabalhos de Foucault problematizam a nossa filiação com um dado nível de história da verdade. Ao fazer isto, ele procuraria, ao mesmo tempo, evidenciar os limites das paredes da verdade que nos referenciam e, com efeito, indicar caminhos para criar nelas furos: produzir acontecimentos, forjar novos discursos, torcer a verdade, criar experiências-limite, etc (FOUCAULT, 1994) Em outra dimensão, ele nos mostraria que as nossas condições históricas de destinação à verdade são tão constritoras, tão incontornáveis, que é preciso descolar o nosso olhar delas a fim de buscarmos novas maneiras de lidarmos com o que nos destina a certas verdades. Está em jogo, com efeito, as tentativas de pensarmos diferentemente, de provocarmos certos deslocamentos face aos contornos que paralisam toda ação e pensamento criativo na educação. E a respeito desta possibilidade poderíamos ouvir Foucault a argumentar: “E esta problematização demanda um novo modo de ocupar-se e questionar-se acerca destas relações” (2003, p.317).

Ora, é possível tomar toda a série de estudos de Foucault acerca do cuidado de si, a partir de suas investigações em *A hermenêutica do sujeito* até os o curso final de 1984, *A coragem da verdade*, nesta última visada. Tais estudos deixam ver um conjunto histórico acerca da relação dos sujeitos com a verdade totalmente distinta da que temos. Não mais uma relação da verdade estritamente destinada à finalização do conhecimento que abdica da participação modificadora do sujeito com ela: bons professores podem ser bons tiranos; bons juízes podem ser bons carrascos; ao que tudo parece, bons médicos podem ser bons economistas. Seja como for, para nós, uma verdade não nos implica necessariamente numa alteração da condição do nosso ser, ou melhor, do nosso modo de ser. Mas na cultura do cuidado de si, a relação do sujeito com a verdade é sempre ativa. Envolve

um conjunto de buscas, práticas, experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as

modificações de existência, etc, que constituem, não para o conhecimento, mas para o sujeito, para o ser mesmo do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004, p.19).

Com o intuito de verificar a dimensão pela qual a cultura do cuidado de si pode afetar a nossa percepção, relação e produção com a verdade, e nos auxiliar a repensar algumas tensões com nossas experiências no vasto campo da educação, buscaremos percorrer os seguintes caminhos. Em um primeiro momento, assinalaremos, de modo bem geral, como podemos entender a estruturação da verdade no campo do cuidado de si. Pensamos que este movimento pode ser relevante ferramenta problematizadora para lidarmos com as formas pelas quais somos destinados a nos relacionar com a verdade, ou seja, com as suas estratégias, com as suas institucionalizações e com a sua finalização estritamente ligada ao conhecimento.

A seguir, intentaremos mostrar que os lugares, as formas e as ações do dizer-verdadeiro no cuidado de si implicavam uma tensão com o próprio estatuto da verdade e, por consequência, com a constituição dos sujeitos que se relacionavam com tais distintas formas. Para tanto, analisaremos quatro figuras que, segundo a interpretação de Foucault, representam modalidades fundamentais do dizer-verdadeiro. Trata-se do profeta, do sábio, do professor e do *parresiasta*. Por esta análise, veremos qual tipo de relação está mais próxima para uma cultura do cuidado de si, em relação ao dizer-verdadeiro.

Finalmente, tentaremos provocar algumas questões referentes à extensão da verdade na cultura do cuidado de si com o campo da formação humana contemporânea, com um tipo de racionalidade que não abre mão de uma tratativa com a própria verdade, trazendo alguns elementos que nos sirvam para prolongar a discussão e, quem sabe, incidir sobre os nossos pensamentos e as nossas atitudes algum incômodo com as verdades relacionadas a nós.

A estruturação da relação com a verdade no cuidado de si

Ao longo das investigações de Foucault (2004, 2008, 2009) acerca da cultura do cuidado de si descobrimos que o cuidado de si consiste, *grosso modo*, permear o sujeito com as práticas de suas verdades. Tais práticas são

equivalentes a um equipar-se ou munir-se com as suas verdades a fim de se obter condições necessárias para a consecução de um modo de ser.

Por exemplo, na primeira aula do curso de 1984, *A coragem da verdade*, Foucault ressaltou que na cultura grega e romana havia um princípio fundamental condizente à própria cultura do cuidado de si: “é preciso dizer a verdade sobre si mesmo” (2009, p.05). Os lugares, as formas e as ações que envolviam o dizer verdadeiro não subsistiam a um tipo unívoco de relação com a verdade. Como sabemos, a cultura do cuidado de si envolvia uma série abrangente de exercícios, de experiências, de domínios, de práticas de si, de códigos, de regras e de possibilidades autopoieticas concernentes à estilização de uma subjetividade que se constituía condizente ao alvo com o qual o sujeito se via empenhado em atingir.

Por isso mesmo, Foucault acaba demonstrando na *A Hermenêutica do Sujeito* (2004) que Alcebiades seria incapaz de governar bem os outros, pois não se aplicava em bem aos exercícios com as verdades acerca do governar a si mesmo: ele não se tornara senhor de seus impulsos, de seus vícios, mas era assenhoreado, em boa parte, por eles. Portanto, ele era incapaz de dizer a verdade sobre si mesmo, pois, dizê-la, neste contexto, significava relacionar-se com ela, ou melhor, implicar a sua transformação, como sujeito, no que ele fosse capaz de assumir e de viver a verdade para si próprio. É desta forma que para se tornar um bom governante seria necessário a ele não saber apenas as *Leis* e a retórica, ser nobre, mas seria também fundamental provar que era capaz de governar-se a si mesmo, de orientar e (con)viver com as verdades necessárias a tal modo de ser. A verdade que tocava o que era governar os outros passava pela prova da verdade do que era governar a si: saber dirigir-se, conduzir-se, provar-se, preparar-se.

Esta dimensão do dizer a verdade sobre si Foucault denominou de *aleiúrgica*. Ela se difere completamente dos “discursos que se dão e são recebidos como discursos verdadeiros” (FOUCAULT, 2009, p.4), como é o caso da verdade na modernidade ocidental, constituída e assentada em um tipo específico de conhecimento ou de seus princípios verdadeiros. No caso das formas *aleiúrgicas*, a produção da verdade se dá no “ato pelo qual a verdade se manifesta” (FOUCAULT, 2009, p.05). O que está em jogo, neste caso, é o seguinte, como argumentou Foucault:

sob qual forma, no seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui ele mesmo e é constituído pelos outros como sujeito detentor de um discurso de verdade, sob qual forma se apresenta, aos seus próprios olhos e aos dos outros, aquele que diz a verdade, qual é a forma do sujeito de dizer a verdade (2009, p.04).

Notemos que, neste caso, a aposta da verdade recai na dimensão de seu uso no sentido *ascético*. A forma da verdade é condicionada a certo número de possibilidades pelas quais ela se manifesta na própria constituição do sujeito. Na cultura do cuidado de si, nenhuma verdade é possível sem a sua prova semiótica, isto é, sem o empenho do sujeito numa prática de si que faça valer a verdade como prova de constituição existencial pela qual vale a pena viver. Se sabemos, então, que para Foucault a “cultura de si é uma cultura na qual se vê formular-se, desenvolver-se, transmitir-se, elaborar-se todo um jogo de práticas de si” (2009, p.06), por conseguinte, a verdade torna-se campo de afetação do sujeito neste jogo: “cuidar-se de si é equipar-se de suas verdades”, demonstrava Foucault na conhecida entrevista *A ética do cuidado de si como prática da liberdade* (1994, p.713).

Ato e formas estão inextricavelmente associados à verdade no cuidado de si. Neste sentido, é exemplar o caso da *ascese*. Como pode ser observada na aula do curso de 24 de fevereiro, de 1982, a *ascese*, na Antiguidade, não está ligada ao efeito de uma obediência à lei nem a uma imposição sujeitante a outrem. “A *áskesis* é na realidade uma prática da verdade [...] é uma maneira de ligar o sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2004, p.384). Isto quer dizer que, no âmbito do cuidado de si, os exercícios de ler, de ver, de escutar, de escrever, de rememorar, poderiam ser tão variados quantas variadas fossem as finalidades envolvidas na tipologia a que o sujeito se colocava para a sua constituição. No âmbito da *ascese*, tais exercícios compunham a *paraskeuê* do sujeito, ou seja, o seu equipamento necessário que lhe permitia chegar ao seu objetivo.

A *paraskeuê* denota uma preparação: preparar-se para uma batalha, por exemplo. Nela e com ela, o sujeito poderia se valer de vários exercícios que, como a um atleta, poderia aperfeiçoá-lo em seus propósitos: quer seja para a luta, para lidar com o mundo exterior, para saber se conduzir em tais e tais circunstâncias: no momento da dor, da tristeza, da solidão, etc. Mas poderia

ser uma relação com os *lógoi*, que não são apenas proposições, princípios e axiomas verdadeiros, mas uma relação prática com eles, um tipo de matriz de ação a ser inscrito no sujeito. Ou ainda, a ascese podia, na *paraskeué*, comportar um *logos boéthos*. Tratava-se, assim, de um tipo de razão lúcida, “salvadora”, capaz de anunciar “de algum modo ao sujeito que o [*logos*] está presente, que traz socorro” (Foucault, 2004, p.392)².

O que Foucault nos faz ver, pelo o exemplo da ascese, é que ela revela uma estruturação da verdade e do sujeito com a verdade totalmente diferente de nossa relação com o conhecimento. No contexto da cultura do cuidado de si,

a *áskesis* é o que permite que o dizer-verdadeiro – dizer-verdadeiro endereçado ao sujeito, dizer-verdadeiro que o sujeito endereça também a si mesmo – constitua-se com a maneira de ser do sujeito. A *áskesis* faz do dizer-verdadeiro um modo de ser do sujeito” (FOUCAULT, 2004, p.395).

Neste caso, a *paraskeué*, que foi traduzida várias vezes por Sêneca por *instructio*, como comentou Foucault, pode se tornar “o elemento da transformação do *logos* em *êthos*” (Foucault, 2004, p.394). Então, dizer a verdade é, simultaneamente, vivê-la; não diferente, viver a verdade é ser capaz de dizê-la verdadeiramente.

O que isto nos revela, afinal? Não havia na cultura do cuidado de si uma experiência com a verdade fora de um campo imanente de constituição do sujeito com a própria verdade. Saber a verdade implicava o sujeito num jogo de autotransformação irresistível e sempre responsável. Ao perdermos de vista

² Um exemplo cabal, neste sentido, encontramos na *Apologia de Sócrates*. Cerrado às manipulações de seus juízes e impelido à morte como condenação, Sócrates não abandona a tarefa de dizer à verdade, ao mesmo tempo que se vale dela: “Não me permiti ingressar num caminho de que não adviria bem nenhum nem para mim nem para vós; ao invés disso, empenhei-me apenas em proporcionar a cada um de vós o que a meu ver constitui o maior dos benefícios, procurando convencer cada um a não se ocupar com seus negócios **sem primeiro ocupar-se de si mesmo** para tornar-se cada vez melhor e mais prudente [...]” (PLATÃO, 2001, p.139. *Grifos nossos*). Aqui, a sua *paraskeué* – armadura – testemunha o uso que ele faz de seu *logos boéthos*. A verdade para a qual viveu: ocupar-se de si mesmo, cuidar de si mesmo, é a mesma que ele ensina no momento de sua morte e é a mesma que demonstra ainda viver. E, neste contexto, Sócrates personifica a sua capacidade de dizer a verdade e de viver a verdade de maneira *ascética*: “Nessa ocasião demonstrarei de novo, não com palavras, **mas por atos, que morrer** – se a expressão não é um tanto rústica – **não me preocupa no mínimo**, e que meu empenho exclusivo consistia em não praticar ação injusta ou ímpia” (PLATÃO, 2001, p.134. *Grifos nossos*).

este campo de possibilidade com a verdade, numa idéia já tratada aqui, mudamos completamente de “aquário”, ou seja, as nossas condições históricas estão longe de produzir uma transformação no sujeito pelo fato de ter deslocado dele a verdade como campo de experiência. Ironicamente, poderíamos dizer, voltando à tirinha de Quino, que *Liberdad* erra a resposta referente ao *triângulo* porque se comporta como uma Antiga numa sala de aula moderna.

Mas o ponto que não podemos desprezar é que na ambiência desta estruturação da verdade na cultura de si, “o dizer-verdadeiro sobre si mesmo [...] foi uma atividade em conjunto, uma atividade com os outros, e mais precisamente ainda uma atividade com um outro, uma prática a dois” (FOUCAULT, 2009, p.7). E nesta conjuntura, encontraremos a figura do mestre como aquele que cuida de ensinar o cuidado de si aquele que pretende ascender à sua verdade. Sob o manto extremamente variável da figura do mestre, encontramos os tipos de figuras possíveis de serem vistas nesta relação, tais como, a de um conselheiro, a de um guia espiritual, a de um filósofo, a de um amigo, a de um líder provisório (FOUCAULT, 2009).

Apesar disto, contudo, há uma qualificação necessária a este outro, indispensável para a relação do dizer-verdadeiro. Tal qualificação não passa por nenhum certificado institucional nem por um tipo de saber institucionalizado. A qualificação necessária a ele, figura essencial no fundo da cultura do cuidado de si, é a *parrésia*. A *parrésia*, como sabemos, consiste no franco-falar: um falar livremente, tudo dizer: *Pan rema*. Em seu valor positivo, o parresiasta consiste em “dizer sem dissimulação nem reserva nem convenção de estilo nem ornamento retórico que poderia ocultar ou mascarar a verdade” (Foucault, 2009, p.11). A função do parresiasta na cultura do cuidado de si é dizer a verdade sem nada ocultar, sem escondê-la por quem quer que seja. Mas justamente por envolver uma relação entre mestre e discípulo, é preciso atentar para o preço que se paga pela experiência com a verdade. Como evidencia Foucault,

A *parrésia*, então, é, em dois sentidos, a coragem da verdade daquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas também é a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeiro a verdade ferina que ele ouve (2009, p.14).

O profeta, o sábio, o professor e o parresiasta: quem diz a verdade sobre o cuidado de si quando ensina?

As relações com a verdade no registro da parrésia ressaltam ainda mais a relação existente do dizer-verdadeiro com a constituição de si, isto é, a verdade é um jogo estratégico na qual o sujeito se implica para determinar a sua *substância ética*. Foucault utiliza esses termos no *uso dos prazeres* (1998, p.27), para indicar a maneira “pela qual o indivíduo deve constituir tal parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral”. Desta maneira, no cuidado de si a finalidade ética torna-se, ao mesmo tempo, constituição estética do sujeito, que se auto-constitui pagando um preço determinado por esse empreendimento, que é o de sua verdadeira constituição. E é trabalhando sobre a sua substância ética que toda a finalidade pode ser alcançada, o que põe à prova constantemente a correlação do sujeito com a verdade.

Ao levar isto em consideração, o mestre parresiasta não podia abrir mão da relação verdade e modo de ser, presente na formação de seu discípulo. Para tanto, ao dizer o que ele pensava, o mestre se ligava à verdade dita e, por consequência, obrigava-se a ela e por ela. Por isso mesmo, corria algum risco: “risco que concerne à relação mesmo que ele tem com aquele ao qual se dirige” (FOUCAULT, 2009, p.12)³. Como explicou Foucault, “dizendo a verdade, abre-se, instaura-se e afronta-se o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de levá-lo à cólera e de suscitar de sua parte certo número de condutas que podem ir até a mais extrema violência” (FOUCAULT, 2009, p.12). Claro que para este tipo de relação com a verdade é imprescindível uma forma de

³ Mais uma vez, Sócrates é exemplar como mestre parresiasta. Em *O Banquete* é possível testemunhar Alcibíades relatando a relação incômoda entre a sua pretensão de ser discípulo de Sócrates e as verdades ditas por este mestre àquele. Sem medo de ser imprecado por Alcibíades, Sócrates irá mesmo incitá-lo a dizer a verdade, como ocorre no relato de Alcibíades: “O fato é que ele me obriga a confessar que sou deficiente em muitas coisas e que, apesar disso, negligencio o que me diz respeito, para ocupar-me com os negócios dos atenienses” (Platão, 2001, p.83). O mestre parresiasta, com se vê, não deixa de provocar tensões em sua relação com o seu discípulo e nem de assumi-las no que tange às consequências do próprio ato do dizer-verdadeiro. Em outras considerações de Alcibíades acerca de Sócrates, temos: “Depois disso,” – de todos episódios envolvendo a relação parresiasta – “podeis imaginar quais eram os meus sentimentos? Julgava-me desprezado, sem deixar, no entanto, de admirar sua natureza, sua temperança e o domínio de si mesmo, que lhe é característico” (Platão, 2001, p.88).

coragem, não apenas para assumir a verdade, mas para afrontar outrem no âmbito de um jogo parresiástico que, no limite, coloca a própria relação entre mestre e discípulo em risco.

Neste contexto, já fica evidente o quanto que a prática e o exercício da parrésia se distanciavam das perspectivas que envolviam a arte da retórica, a dissimulação das idéias, a manipulação dos sofismas e o profissionalismo repetitivo dos acadêmicos. O parresiasta não era um profissional, porém, alguém envolvido com a verdade a fim de fazer alguém se constituir ao preço da verdade. Neste sentido, como analisou Foucault (2009), ele se distingue de três figuras emblemáticas e de suas relações com o dizer-verdadeiro, também presentes na Antiguidade, quais sejam: o profeta, o sábio e o professor.

O profeta é um mediador de uma verdade obscura. Ele articula um discurso que não é o seu. A verdade que ele encarna emerge quase sempre de maneira misteriosa, às vezes vem do além. Ele, contudo, é apenas o seu intermediário, e, por isso mesmo, não pode ser o responsável direto nem pelas consequências da verdade nem por sua falha. Em termos próximos à história da tradição filosófica, o profeta encarna a verdade metafísica, pois não é necessária uma prova ou implicação desta prova no seu modo de ser que esteja coadunada com a verdade. Por isto mesmo, “a profecia nunca se dá no fundo de uma prescrição unívoca e clara”, além do fato de que o profeta “articula e profere um discurso que não é o seu” (FOUCAULT, 2009, p.16).

Em oposição, o parresiasta fala em seu próprio nome, e o que ele diz não é para o futuro, a sua verdade está implicada no presente, é a ele imanente. Ele jamais falará por enigmas, e não deixará margem a interpretações variadas, vagas ou conjecturais. A verdade com a qual ele se relaciona é a mais evidente possível e dita sem termos dúbios, mesmo porque, ela se associa diretamente com a semiologia de suas ações cotidianas⁴. A experiência com a verdade no campo da parrésia ocorre sem margem de

⁴ Diógenes, o cínico, seria um bom exemplo. Ao proclamar: “Sem cidade, sem casa, desprovido de pátria,/ Um mendigo e vagabundo, vivendo de um dia para o outro” (GOULET-CAZÉ; BRANHAN, 2007, p.37), dava sinais tangíveis de sua ascese e da verdade para qual vivia, anunciava e ensinava. Para uma análise da presença da parrésia no cinismo, ver FOUCAULT, 2009 – notadamente, a partir da aula de 28 de fevereiro de 1984.

interpretação, pois os signos são claros e dispostos na ordem da pragmática cujo próprio exemplo a ser seguido é o do parresiasta.

Com o sábio a questão é de outra ordem. A sabedoria formulada por ele é a sua própria. Diferentemente do profeta, ele não é um porta-voz ou um intermediário de uma mensagem alheia: “é o seu modo de ser sábio como modo de ser pessoal que o qualifica como sábio, e o qualifica para falar o discurso da sabedoria” (FOUCAULT, 2009, p.17-18). O sábio, entretanto, é estruturalmente silencioso. Ele não é obrigado a falar. E se fala pode muito bem ser de modo enigmático, deixando aqueles aos quais se dirige na ignorância, na incerteza do que efetivamente ele diz. Além disto, como Foucault bem apontou, o sábio se dedica mais a dizer “o que é o ser do mundo e das coisas” (FOUCAULT, 2009, p.17-18). Este modo de dizer, praticamente de ordem ontológica, não necessariamente compele o sábio a vivenciar a explicação ou o desdobramento de uma verdade anunciada. Mais do que isto, contudo, a sua maneira de “dizer-verdadeiro do ser do mundo e das coisas pode tornar-se valor de prescrição, pois não é sobre a forma de um conselho ligado a uma conjuntura, mas é um princípio geral de conduta” (Foucault, 2009, p.18). Em outros termos, a verdade do sábio é uma verdade sobre a essência da realidade natural ou espiritual, em torno de suas ontologias para dizermos filosoficamente, podendo também, ser uma verdade universal. Concebida, assim, a representação do sábio bem que poderia se aproximar a do cientista ou a do moralista moderno.

Sob tal horizonte, o parresiasta também se distingue. Além de ser obrigado a falar, o que ele fala deve ser de modo evidente e com um papel específico no campo da verdade. Ele jamais revela ao seu interlocutor uma verdade essencial a respeito de uma conduta, muito menos uma verdade universal. Na parrésia, o mestre auxilia o seu discípulo a reconhecer nele mesmo o que ele é, e o que ele deve fazer. A sua verdade é pontuada pela finalidade da constituição de si, o que pode ser verificado com muita evidência no jogo parresiástico dos cínicos. Ademais, as estratégias verdadeiras para um determinado tipo de constituição não vale, necessariamente, para outro tipo, o que assegura uma relação particular e tática com o jogo verdadeiro. Enquanto o sábio pressupõe um sujeito universal da ação e para a ação da verdade, válido para todos, na parrésia é diferente. Nela, é a singularidade do modo de

ser que se pretende alcançar que deflagra o próprio valor individual da experiência com a verdade, pois em cada modalidade do cuidado de si é a verdade é convocada em seu peso individual, singular e atinente a cada sujeito.

Finalmente, deparamo-nos com a figura do professor, daquele que ensina. O que ensina, explicou-nos Foucault, é detentor de “um saber característico como *tekné*, saber-fazer, quer dizer, saber implicado em conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo em uma prática e que implicam, para seus aprendizes, em conhecimento teórico, bem como em uma série de exercícios” (2009, p.23). Como detentor de um conhecimento, o professor, ou este técnico do conhecimento, é capaz de ensinar os outros. Para tanto, ele deve estar ligado a uma tradição e comprometer-se com ela. Mas aquele que se liga ao conhecimento desta maneira não tem nenhuma obrigação de se arriscar em nome da verdade capaz de transformar a substância ética do sujeito. Apesar de ser obrigado a falar, ele o faz por obrigação de exercício. Nesta obrigação, a sua fala não está implicada num ato de coragem, ao contrário, o que ensina está respaldado por um tipo de lugar comum: “aqueles que o escutam estão ligados a um tipo de saber comum, de herança, de tradição” (FOUCAULT, 2009, p.23). Além disto, cabe mencionar que, neste caso, “o dizer-verdadeiro técnico e do professor une e liga. O dizer-verdadeiro do parresiasta toma os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte” (Foucault, 2009, p.23), justamente porque, na maioria das vezes, é a tradição que será colocada em xeque, por exemplo, na democracia grega a *parrésia* sempre foi perigosa para os jogos de interesse político da cidade⁵.

Segundo a interpretação de Foucault, o profeta, o sábio, o técnico e o parresiasta representam, em seu conjunto, a tradição em torno dos modos do dizer verdadeiro que se produz ao longo da extensa linha da história de nossa própria constituição e experiência com a verdade. Em cada figura, encontramos modos relacionais diferentes com a palavra disposta em forma e conteúdo de verdade. As suas possibilidades distintas, revelam para nós como o regime da

⁵ Foucault (2009), alerta que a *parrésia*, por dar liberdade à palavra, em seu franco-falar, tornava-se um perigo aos discursos dos privilegiados. A este propósito, ainda cita Isócrates: “em todo tempo vós tendes o costume de expulsar da tribuna todos os oradores que falam no sentido oposto de vossos desejos” (FOUCAULT, 2009, p.37).

verdade foi, e ainda pode ser, aos poucos instaurado, selecionado, distribuído e aplicado na história dos sujeitos ocidentais enquanto tratativa com a verdade.

É possível enxergar em cada uma dessas figuras, de modo bem geral, certos conjuntos de experiências com a verdade que variam, combinam e entrecruzam algumas possibilidades pelas quais a verdade passou a fazer certas opções para a sua realização e desdobramento ao longo de nossa história. Tais figuras, justamente por se tratarem de modos de dizer verdadeiro, modos de veridicção como preferia algumas vezes Foucault, grassaram em formas de discursos, em tipos institucionais, em personagens sociais que, de uma forma ou de outra, traçaram para nós os limites de nossas experiências com “os modos fundamentais do dizer-verdadeiro” (FOUCAULT, 2009, p.27). Equivale pensar na seguinte dimensão:

Há uma modalidade que diz enigmaticamente da verdade que se trata e o que ela desvenda para todo ser humano. Há a modalidade do dizer-verdadeiro que diz apodidicamente o que é a verdade do ser, da *physis* e da ordem das coisas. Há a veridicção que diz demonstrativamente pela verdade que está no saber e no saber-fazer. Há, enfim, a veridicção que diz de modo polêmico a verdade que está nos indivíduos e nas situações. Esses quatro modos de dizer-verdadeiro são, eu creio, absolutamente fundamentais para a análise do discurso enquanto o discurso se constitui, por ele mesmo e pelos outros, o sujeito do dizer verdadeiro. **Eu creio que, desde a cultura grega, o sujeito que diz a verdade toma estas quatro formas possíveis: ou ele é o profeta, ou ele é o sábio, ou ele é o técnico, ou ele é o parresiasta** (FOUCAULT, 2009, p.27. Grifos nossos).

Posto isto, chegamos a um ponto no qual podemos indagar o que ocorreria, enquanto exercício de pensamento, no âmbito da formação humana, se pudéssemos permitir que os modos de dizer-verdadeiro do profeta, do sábio e do técnico que, segundo a nossa interpretação, mais preponderaram em nossas experiências com a verdade, cedessem lugar à parrésia.

Parrésia como campo crítico à educação contemporânea: ponderações finais

Como vimos, a dimensão de nossas verdades está imbricada com certas formas de experiência com saberes e pragmáticas que tomamos por verdadeiros e por falsos. E não é preciso muito esforço para imaginarmos os repertórios proféticos, os discursos de autoridade dos sábios e o pragmatismo tecnicista dos professores que impregnam as experiências educacionais contemporâneas, eivando, assim, o campo da formação humana com

determinados tipos de verdades. O perigo de toda tradição que se engendra ao redor de nossa relação com a formação é o de transformar o que se acredita por verdadeiro em dogmatismo tanto teórico quanto empírico. A própria racionalidade educativa que se acerca de estratégias de organização, de funcionalidade, de administração, de aplicação e de cobrança de saberes se perpetua na medida em que vislumbra que qualquer tipo de transformação em sua própria condição é uma ameaça ao sistema que opera com o intuito de formar o ser humano. Se há, entretanto, um tipo de racionalidade que deve ser questionada nos sistemas institucionais que se ocupam com a formação humana, ele se encontra no jogo interposto entre a imutabilidade da verdade, a sua perpetuação e a sua universalidade deslocada das demandas específicas de constituição de subjetividades.

Apesar disto, cremos ser possível cogitar outras perspectivas para se pensar a constituição de estratégias voltadas para a formação humana. Dentro do escopo deste texto, pensamos que a análise dos lugares, das formas e das ações do dizer-verdadeiro na cultura do cuidado de si pode, muito bem, tornarem-se um instrumento de problematização das experiências com a educação. Para tanto, é imprescindível questionar e avaliar com outros pesos e outras medidas a nossa relação com as nossas profecias, as nossas verdades acerca da condição do ser das coisas, do ser do mundo, do nosso ser e de nossos saberes-fazer, bem como colocar em xeque a nossa constituição como sujeitos, pois toda esta dimensão depende das maneiras pelas quais nos ligamos à verdade.

Já sabemos que o campo da verdade na cultura do cuidado de si se estrutura de modo particular, intencional, relativo à constituição engajada do sujeito a uma verdade que seria a da sua substância ética, voltada para determinada finalidade autopoiética. Também sabemos que a parrésia ocupava lugar estratégico e de destaque naquele horizonte.

Sendo assim seria interessante indagar:

1) **O educador-parresiasta opondo-se ao educador-profeta:** quem nos fez crer, quais foram os nossos mediadores, os nossos interlocutores que, portando certa verdade, fizeram-nos acreditar que o nosso destino de pensamento, de comportamento, de estratégias de separação entre o falso e o verdadeiro pudessem ser estes ou aqueles? Não são os discursos políticos os

mais eivados pelas profecias? Não são as políticas públicas voltadas para a educação as mais contaminadas pela profecia: faça assim pois esta é a verdade? Não são as regras didáticas, as estratégias de educação funcionais, as retóricas revolucionárias verdades murmuradas por profetas? Mas não é também a metafísica a palavra e o comprometimento profético com o *além-deste-mundo*, no sentido que Nietzsche propôs? Numa idéia: como fazer descrever da verdade que não se prova?

Eis o diagnóstico de Foucault: “na sociedade moderna, o discurso revolucionário, como todo discurso profético, fala em nome de outro qualquer, fala para dizer o futuro, futuro que já é, até certo ponto, a forma do destino” (2009, p.29). Tal análise é fundamental para assumirmos que, talvez, os planos de mudanças pretendidos para a escola – a escola do dia a dia, a escola do bairro, a escola da zona rural, a escola viva e concreta – não a escola geral, abstrata, nucleada pela definição ou pelo conceito, estão do lado dos agentes que encarnem a verdade necessária para a escola. Neste ponto, enquanto o profeta diz o que tem de ser feito aos outros, o parresiasta (con)vive com aqueles que fazem alguma coisa, vivendo em torno de seus propósitos autóctones. Qual a verdade necessária a **esta** escola para a sua transformação? Pode ser que a resposta não tenha nada a ver com a necessidade **daquela** escola, de modo que a verdade não deve ser a prescritiva e nem universal.

Neste sentido, qualquer tentativa de “revolucionar” a educação não se encontra no registro das mudanças operativas em todo o tecido institucional educativo de modo homogêneo, padronizado e administrado centralizadamente, quer seja por teoria ou por empiria. Se quisermos falar em revolução na educação, temos de ter consciência de que, neste caso, revolução encontra-se no lado da singularidade dos indivíduos que nela estão envolvidos. Tais indivíduos são capazes de reavaliar de modo constante suas relações com a verdade de suas constituições como sujeitos, o que convoca toda as suas relações com a verdade. Assim, evita-se que todo profetismo em torno de uma “revolução” assuma o papel globalizador de ações que não são verdadeiras, pois não se empenham, necessariamente, na transformação da condição humana, já que “a revolução pedagógica permanente torna-se o

regime normal, pelo qual a instituição explicadora [a escola] se racionaliza, se justifica” (Rancière, 2004, p.168).

Ademais, se há uma revolução a ser feita no âmbito da educação, ela está no registro da crítica às condições limitadoras da própria experiência com e na verdade. Desta maneira, “o discurso revolucionário, quando toma a forma de uma crítica da sociedade existente, desempenha o papel do discurso parresiasta” (FOUCAULT, 2009, p.29), mas isso não é assumi-lo como diretriz universal.

2) **O parresiasta opondo-se ao educador sábio:** para que serve um pensamento isolado, ausente de uma implicação prática com a realidade pontual e deslocado das necessidades históricas? O sábio não seria o que entende e fala sobre o ser das coisas, o ser do mundo, essência em detrimento da existência? Mas também não é o que fala apenas quando solicitado? Não seria ele um acadêmico muito produtivo que não se implica ou não se mobiliza ou não quer se sujar com as verdades corrosivas que precisam ser ditas antes de serem solicitadas? Não seria o sábio uma tipologia interessante para a cisão entre teoria e prática: o sábio diz aos outros o que se deve fazer, mas ele não se compromete com o fazer.

O sábio não precisa considerar a concretude de todos os sujeitos na educação. Ele pode partir de conceitos universais para pensar a singularidade, ou da singularidade para propor uma ação universal: didática para todos, homodidática, homocurrículo, homossaber, homogeneidades perenes, homogenheicidades. O sábio não precisa investir na realidade singular da escola. Ele pode falar sobre a educação sem conhecer o caminho que cada um tem de fazer para chegar à escola, ao lugar da formação. Mas o parresiasta não. Ele conhece não apenas os caminhos, bem como neles vive, aperfeiçoa-se. Cria neles novos circuitos, novas experiências e movimentos. Ele é um sábio que não indica para os outros uma sabedoria prescritiva. Ele é sábio porque vive a sua sabedoria e nela se transforma. A sua verdade é prova do que ele é, e o que ele é, prova de sua verdade.

Nesta confluência entre modo de ser e verdade, a sua relação com os seus discípulos e alunos é capaz de potencializar a afirmação de uma subjetividade ativa, pois respeita, pacientemente, os processos de mudanças que são convocados para a afirmação de cada sujeito como sujeito de sua

verdade em constituição. O sábio vê nos outros apenas a ignorância, ou o saber inválido para a uma finalidade qualquer. O que o parresiasta, ao contrário, vê nos outros é uma potência de relação com a verdade, pois ainda leva em consideração que “a inferioridade de outrem é a consequência de circunstância que não o obrigaram a buscar mais” (Rancière, 2004, p.105).

E como argumentou Foucault (2009), no final da aula de 1 de fevereiro de 1984, o discurso do sábio, para efeitos parresiásticos, só tem sentido como análise, reflexão sobre a finitude humana, e crítica de tudo o que pode, seja na ordem do saber ou na ordem moral, ser ultrapassado em seus os limites. E não é uma das tarefas essenciais à educação, enquanto instrumento de formação humana, capacitar os sujeitos para a tarefa crítica sobre os seus próprios limites e os limites que lhes são postos pela própria finitude humana?

3) **O parresiasta opondo-se ao educador especializado ou técnico:** qual a relação existente entre o fato de *Liberdad* ter de saber o que é um triângulo equilátero com a sua condição de vida, ou melhor, com o seu modo de ser? Não é apenas do conhecimento isolado de toda uma série de possibilidade de constituição do sujeito que a educação tem se construído na contemporaneidade? O nosso saber não mais nos implicaria em uma verdade de transformação subjetivante? Mas o que é pior, não é toda a série de implicações existentes entre o conhecimento e a tradição, entre conhecimento e instituição, entre produção de saber e demanda institucionalizada dos saberes, que fazem perdurar um determinado tipo de verdade: formação humana como empobrecimento de perspectivas?

Estamos destinados, de um jeito ou de outro, a certas modalidades e a certas relações com a verdade, ou melhor, ao modo pelo qual assumimos o que é verdadeiro e rejeitamos o que é falso. Talvez nos seja necessário começar a pensar uma forma de reversão epistemológica e reversão de nossos jogos de verdade.

Mas alguém poderia alegar: não existe, de fato, um triângulo de lados iguais que deve ser ensinado de forma adequada e como verdade geométrica incontestada? Conhecer esta dimensão não é necessário à formação de competências humanas? Certamente que sim. Mas qual é a lógica de relação com o espaço, contudo, que está em jogo quando isto é ensinado a alguém? Que tipo de verdade é convocada como argumento de autoridade para expor a

tarefa de saber, de aprender, de conhecer e de reproduzir a apreensão do conhecimento em qualquer perspectiva? Que preço se paga por esta verdade?

Tais indagações tratam das matrizes com as quais a verdade continua a produzir realidade interpretativa, constituição subjetivante, posturas cotidianas, ligações entre acontecimentos e percepções dos acontecimentos. A regra analítica dos espaços geométricos diz respeito à verdade objetiva, obviamente, porém, toda relação humana com os espaços também diz de *uma* verdade que nem sempre é apropriada analiticamente por intermédio de seus jogos constituintes como objetividade da verdade: o que nos permite a viver em espaços quadrados distintos? Como certos espaços são intransitáveis para alguns, privilégio de outros, punição para tantos, alegoria de fartura para raros? E sucessivamente.

Encontra-se em questionamento toda uma série de possibilidades de relação com a verdade que não pretende ignorar os traçados valorativos de uma tradição que, para além de bem e de mal, nos permitiu saber o que é um triângulo de lados iguais. São os caminhos, os canais, as intensidades, as maneiras e os instrumentos que operam como verdade no âmbito disto tudo que deve ser questionado. Por este viés a verdade técnica, esta que em nossa cultura é indissociável de um “complexo constituído pelas instituições de ciência e de pesquisa e as instituições de ensino” (FOUCAULT, 2009, p.29) é convidada a se inspirar na parrésia para o seguinte propósito: “desenrola-se com crítica dos preconceitos, dos saberes existentes, das instituições dominantes, das maneiras de fazer atuais” (2009, p.29-30).

E, então, a seguinte indagação se torna inevitável: não deveria ser este o papel dos educadores e da educação quando pensamos em formação humana: a função crítica, a criação de condições para a superação dos limites da condição humana e a produção de novos saberes? E não seria isto o que *Paul Veyne* chamou de produção de novos acontecimentos? Um trampolim de função reversa em que deixamos de saltar para dentro de nosso aquário e passamos a saltar para fora dele?

Referências

BACHELARD, G. "A filosofia do não". *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978, p.3-87.

FOUCAULT, M. *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. "Coraje y verdad". In. ABRAHAM, T. *El último Foucault*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Le gouvernement de soi et des autres*. Paris: Gallimard, 2008

_____. *La courage de la vérité*. Paris: Gallimard, 2009.

GOULET-CAZÉ, M-O; BRANHAM, R. B (Orgs). *Os cínicos: o movimento cínico na Antiguidade e o seu legado*. São Paulo: Loyola, 2007.

PLATÃO. *O banquete. Apologia de Sócrates*. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2010.

VEYNE, P. *Foucault: sa pensée, sa personne*. Paris: Albin Michel, 2008.