



ARTÍCULO | ARTIGO

**Fermentario N. 11, Vol. 2 (2017)**

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

Faculdade de Educação, UNICAMP. [www.fe.unicamp.br](http://www.fe.unicamp.br)

---

**A PRÁTICA DA PARRESIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:  
A BUSCA POR UM AUTOGOVERNAMENTO**

Carlos Eduardo Worschech<sup>1</sup>

**Resumo**

Esta comunicação objetiva problematizar a relação professor-aluno a partir da investigação das técnicas de si centradas na matriz histórica do conceito de parresia, de Foucault. Ele identifica, na História, as formas de constituição do *eu*, que o preparavam para um dizer verdadeiro – a ser enunciado por ser útil e cuja reelaboração interna implicava a validação moral desse sujeito que toma para si a responsabilidade de caminhar atento e cuidadoso em busca da verdade. A parresia sugere, portanto, autogoverno de si e do outro tanto do professor como do aluno a partir de um reconhecimento de si mesmo como agente da mudança. As práticas parresiásticas nos motivam a estabelecer caminhos para a realização de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Especialista em "Ética, Valores e Cidadania na escola pela Universidade de São Paulo (USP), formado em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP). Professor Efetivo de Filosofia no Ensino Médio da rede Estadual de Ensino, São Paulo, Brasil. [eduardoworschech@gmail.com](mailto:eduardoworschech@gmail.com)

uma formação e autoformação ética do sujeito, permitindo discutir as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a universalidades racionais.

**Palavras-chave:** Foucault, parresia, professor-aluno, autonomia, subjetivação.

## **Resumen**

Esta comunicación objetiva problematizar una relación profesor-alumno a partir de la investigación de las técnicas de sí centradas en la matriz histórica de la concepción de parresia, de Foucault. Ele identifica, na História, como formas de constituição de la yo, que se preparan para un entendimiento verdadero – un ser enunciado por ser útil y una reelaboración interna implica una validación moral de sujeito que toma para sí una responsabilidad de caminhar atento y cuidadoso en busca Da verdade. Una parresia sugiere, por lo tanto, autogobernamiento de sí y otro tanto como profesor de cambio. Como prácticas parresiásticas nos motiva a establecer caminos para el ejercicio de una formación y la autoformación ética del sujeto, permitiendo discutir como relaciones entre una política y una ética sem do apelo a universalidades racionais.

**Palabras clave:** Foucault, parresia, profesor-alumno, autonomía, subjetivación.

A proposta desta comunicação será a de tentar pensar como se estabelece o autogoverno do sujeito na relação professor-aluno, tendo como foco a ideia de que uma dada subjetividade pode constituir-se por meio de experimentações que valorizam exercícios e atitudes com relação ao próprio indivíduo, visando a seu autocontrole. Poderíamos, assim, sintetizar esta proposta na questão: “como se estabelece, fixa-se e define-se a relação entre o dizer-verdadeiro (a veridicção) e a prática do sujeito?” (Foucault, 2004: 281).

Para estabelecer um embate com essa problemática no âmbito da relação professor-aluno, busquei suporte no projeto geral de Michel Foucault, mais especificamente em um dos “focos ou matrizes de experiência” (Foucault, 2010c) na qual ele se deteve: a parresia. Podemos dizer que a matriz histórica desse conceito apreendido no passado funciona como chave de inteligibilidade para pensar o

presente, pois opera transformações na constituição da experiência dos sujeitos nas suas relações com a verdade, consigo mesmo e com os outros.

Em consequência, de forma abrangente, ela, em sala de aula, funcionaria como um elemento estratégico dessa interação, problematizando as ações pertinentes como formas de se pensar por onde é possível começar processos de experiências subjetivas voltadas à ação do sujeito no campo da formação humana.

A palavra *parresia* refere-se a uma relação entre o falante e o que ele diz, evitando uma retórica que pudesse esconder o que ele pensa: “na *parrhesía*, o *parrhesiastes* age sobre a mente das outras pessoas mostrando a elas, tão diretamente quanto possível, o que ele realmente acredita” (Foucault, 1999: 4). O termo *parresia* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram-na pela palavra *libertas*. O tudo dizer dentro dessa prática tornou-se *libertas*: a liberdade de quem fala.

O princípio da *parresia* na Antiguidade esteve sempre ao lado de quem dirige o diálogo, que ganha forma nas figuras do mestre ou do conselheiro e tinha duas características principais para que o falar fosse franco: a atitude moral, um *êthos*<sup>2</sup>; e um procedimento técnico para que fosse possível, uma *téchne*<sup>3</sup>. Ambos são indispensáveis à transmissão do discurso verdadeiro e a que este atinja seu principal objetivo – garantir a autonomia do outro:

O objetivo da *parrhesia* é fazer com que, em um dado momento, aquele a quem se endereça a fala se encontre em uma situação tal que não necessite mais do discurso do outro. De que modo e por que não necessitará mais do discurso do outro? Precisamente, porque o discurso do outro foi verdadeiro. É na medida em que o outro confiou, transmitiu um discurso verdadeiro àquele a quem se endereçava que este então, interiorizando este discurso verdadeiro, subjetivando-o, pode se dispensar da relação com o outro (Foucault, 2010b: 458).

A *parresia* advém de uma temática maior, que já estava presente em Kant: uma ontologia da atualidade. Foucault dirá que Kant, ao responder sobre o significado do esclarecimento em seu tempo, pensou o presente não a partir de uma totalidade ou de uma realização futura, mas a partir de uma diferença. Para Kant, as

---

<sup>2</sup> O *êthos* refere-se a certa maneira de ser e de conduzir-se, traduzindo-se em hábitos, mas que, para alcançar certa forma de ser, exigiria todo um trabalho sobre si. Nesse caso, a ética corresponderia efetivamente à criação de novos modos de vida.

<sup>3</sup> Para os gregos, a própria vida era objeto de uma *téchne* (técnica), de uma arte de vida. Estudar o que se entende por técnica, nessa perspectiva, é situá-la em um campo que se define por uma relação entre meios (táticas) e fins (estratégias), é pensar qual *téchne* devo possuir a fim de viver tão bem como deveria.

Luzes eram entendidas como um processo no qual libertaria os indivíduos de seu estado de minoridade, “[...] um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (Foucault, 2010b: 340).

Mas para que o homem possa sair desse estado de minoridade, é necessário que haja um ato de coragem do próprio homem para que uma mudança se opere nele mesmo, isto é, “[...] é preciso considerar que a *Aufklärung* é, ao mesmo tempo, um processo do qual os homens fazem parte coletivamente e um ato de coragem a realizar pessoalmente” (Foucault, 2005: 232). Por atitude (crítica), entende-se um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns, isto é, uma maneira de pensar e de sentir, um modo de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca uma pertinência e apresenta-se como tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de *êthos*. Dessa forma, essa atitude crítica permanente do ser histórico desemboca nos limites da atualidade, salientando aquilo que não é mais imprescindível para a nossa própria constituição.

Assim, voltarmos à questão das luzes em nossa atualidade é perguntar-se: “como não ser tão governado?” (Foucault, 2010b: 345). Em *O governo de si e dos outros*, a palavra corajosa da verdade propõe-nos uma outra questão: qual governo de si devemos colocar ao mesmo tempo como um fundamento e como limite do governo dos outros? Foucault lembra que nossa relação com o passado nos serve para desnaturalizar o nosso presente e transformá-lo. Destarte, é possível ver a linha mestra delineada entre a parresia e a desnaturalização da nossa atualidade, pensando-a como a possibilidade de produção de diferentes formas de liberdade, avistando, assim, novos horizontes no intuito de pensar diferentes saídas aos impasses próprios do nosso tempo.

A história crítica suscitada pela discussão da parresia propicia um pensar que nos liberta do presente e indica ultrapassagens prováveis e saídas possíveis. Pautada pela coragem, pela sinceridade e liberdade de dizer, os preceitos parresiásticos distanciam-se da ilusão da objetividade de um “método correto” e “neutro” na descrição da relação professor e aluno.

O próprio projeto crítico da relação professor-aluno por meio da parresia torna-se objeto de uma operação crítica, isto é, uma autorreflexividade que aumenta

“a nossa responsabilidade educacional, na medida em que nossas posições, em ter um ponto fixo e estável, ficam submetidas à crítica e à dúvida” (Lyotard, 2000: 259).

Tratando-se do professor, a postura parresiástica o coloca na tarefa política de participante coletivo do processo social, como ele se mostra: vulnerável, limitado e parcial. Uma estratégia crítica parece implicar um questionamento frequente sobre o papel da identidade formada do sujeito e sua afiliação com mecanismos de poder e saber. Dirá Foucault: “Temos que promover novas formas de subjetivação através da recusa desse tipo de individualidade que nos tem sido imposta por muitos séculos” (Foucault apud Silva, 2015: 133).

Esse autodistanciamento incita os professores a reverem suas práticas constantemente como antídoto à tendência de não ver o processo de controle no qual são efeitos e que acabaria por ser autoimposto e terminariam por moldar suas identidades.

As técnicas de existência na Antiguidade tardia apresentadas por Foucault, que cadenciam as relações entre um sábio experimentado e um solicitante ouvinte, são relações temporárias e, sobretudo, finalizadas por uma autonomia a ser conquistada. Elas convidam-nos a conhecer as práticas de si e da verdade que estavam postas em um jogo de liberação do sujeito, não mais sujeitado pela “camisa de força” da verdade, mas em uma relação do sujeito com a verdade através da palavra e do silêncio, da leitura e da escrita.

O interesse de Foucault pela questão da parresia na cultura antiga e suas reflexões sobre a construção ética do indivíduo inserem-se nas reflexões sobre uma “ontologia histórica de nós mesmos”, a partir de uma crítica histórica que tem por objetivo libertar e ultrapassar as condições existentes da atualidade. Dessas condições, uma ética emerge comprometida com a recusa da individualização e da sujeição, com a tarefa urgente de elaborar, em sua atualidade, uma ética que arrisca na criação de novos modos de viver. O professor seria aquele que apostaria no rompimento dos ídolos da sujeição para, dessa forma, pensar sua prática a partir de novos modos de integração e interação com seu alunado.

Pensar a formação dos indivíduos na relação professor e aluno traz consigo o contexto pedagógico do cuidado na constituição da subjetividade, isto é, a maneira pela qual o sujeito experiencia a si mesmo em um dado jogo de verdade, resguardando o caminho metodológico de firmar outra forma de pensar as práticas,

com vistas à transformação e autonomia do indivíduo e à criação de modos de existência éticos específicos.

Como pensar a parresia na relação professor-aluno, nesse contexto? Poderíamos começar dizendo que a parresia tem um caráter pedagógico bastante profícuo na educação, pois ela permite, em sua prática, estabelecer caminhos para a realização de uma formação e autoformação ética do sujeito, permitindo rediscutir as relações entre a política e a ética sem fazer apelo a regras transcendentais, “[...] ou universalidades racionais, dadas de antemão, deslocando as fronteiras da razão pedagógica vigente” (Freitas, 2009: 3).

Quando pensamos a modalidade do sujeito que se autoconstitui a partir de uma prática parresiástica, podemos pensar a educação como formação espiritual, na medida em que “é apreendida para manter ou modificar a si mesmo enquanto sujeito de suas próprias ações e realizações”, isto é, a educação ao produzir formas de “experiência de si conduz o indivíduo a tornar-se sujeito, mediante atos concretos de respeito pelo seu si mesmo” (Freitas, 2013: 76). Nessa perspectiva,

[...] a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (Larrosa, 2010: 57).

Portanto, a pedagogia teria, como função formativa primordial, abrir o campo de possibilidades de transformação, ao mesmo tempo em que se afastaria dos extremismos gerados no tocante às problemáticas de lugar do sujeito, na medida em que não dá e nem pretende oferecer uma definição pronta e acabada do humano e sua formação.

Foucault, como arqueologista, vai ao encontro dos discursos da antiguidade clássica e romana, em que o sujeito é questionado de diferentes formas como um ser que pode e deve ser pensado; e, como genealogista, ele apoia-se nas práticas emergentes dos discursos e as vê em seu movimento e transformação, em suas discontinuidades. É assim que ele descobrirá, nos textos, um conjunto de regras, opiniões, conselhos, aos quais o cidadão devia recorrer para orientar sua prática cotidiana – um conjunto de “práticas de si” –, em direção a uma “arte da existência”.

As “artes da existência”, portanto, não pretendiam ser universais, ou fundar-se em quaisquer teorias universais sobre a natureza humana. As “artes”, embora

implicassem um certo rigor no trabalho de si próprio, não havia uma regulação geral dos indivíduos, nem mesmo constituía-se como uma obrigação geral. Poderíamos dizer que ela estaria mais para o âmbito da ética pessoal.

Como não havia qualquer concepção normativa sobre a natureza humana, a ideia de uma identidade do sujeito não era posta. Assim, nesta proposta é possível pensar o sujeito pedagógico ou a produção pedagógica do sujeito, não como apenas do ponto de vista da objetivação, mas também fundada na subjetivação, isto é:

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (Foucault apud Larossa, 2012: 53).

Nas palavras de Foucault: “o objetivo principal não é descobrir, mas refutar o que somos [...]. Não é libertar o indivíduo do Estado e de suas instituições, mas libertar-nos, nós, do Estado e do tipo de individualização que vai ligada a ele. É preciso promover novas formas de subjetividade” (Larossa, 2012: 54).

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (Larossa, 2012: 84).

E a filosofia é nossa aliada nessa empreitada, pois além de sua função de provocar o pensamento, fazendo desse nosso parceiro contra toda e qualquer forma de enquadrar o sujeito e seu pensamento, ela também se constitui como um trabalho crítico do pensamento sobre si mesmo, numa tentativa de “[...] saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe” (Foucault apud Freitas, 2009: 15).

Quando Foucault fez um retorno aos gregos, ele tinha o intuito de investigar as relações do sujeito na constituição de si mesmo, que acabavam por instituir em suas vidas um certo estilo que exigia “uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, uma afetação de si por si” (Deleuze, 2013: 136). O efeito desta ação do sujeito sobre si mesmo produziu uma liberdade que inventou um novo sujeito, capaz de governar-se a si mesmo.

Contudo, é preciso esclarecer que esta volta aos modelos de subjetividade greco-romano não constitui uma defesa de uma moral grega em si mesma, mas um lançar em “uma experiência ocorrida certa vez e a respeito da qual é possível ser totalmente livre” (Foucault, 2006: 258)

Os estudos de Foucault permitiram pensar a constituição de subjetividades por meio de técnicas de existência e práticas de si, que puderam ser capazes de determinar as condições éticas para a formação de novas subjetividades e instituíram para si mesmas o caminho de sua existência. Além disso, o estudo da subjetividade apontou o aparecimento de um sujeito ético antes de um sujeito ideal do conhecimento. “Isso significa que o sujeito é empreendido num movimento de conversão que lhe impõe uma transformação de si mesmo” (Carvalho, 2014: 189).

Essa proposta coaduna-se com as práticas parresiásticas estudadas por Foucault, pois quando se trata do conhecimento da verdade, estaria atrelada a uma ação ética compreendida em sua capacidade de se dar regras de existência e conduta, pois, a revelação de si para si mesmo estaria ligada a um certo domínio de si, o que potencializaria a vida e a liberdade, em “detrimento de qualquer forma de controle que vise à permanência do instituído e/ou do instituível” (Carvalho, 2014: 94).

Quando Foucault se deteve sobre o relato de inúmeras técnicas de si, expostas nos textos clássicos, descobriu que as práticas relativas ao cuidado consigo mesmo diziam respeito à necessidade que o homem tinha de discursos verdadeiros para dirigir-lhe a vida, as palavras certas para enfrentar o real, para saber seu lugar na ordem das coisas, sua dependência ou independência em relação aos acontecimentos. Mas como existiam efetivamente esses discursos na vida dos gregos? Eles existiam como uma voz interior, que devia fixar-se em cada um, e era preciso que estivessem sempre à mão, como um remédio. Isso era alcançado através de muitas e variadas técnicas: exercícios de memorização, de escrita, de leitura e reflexão, de meditações sobre a vida e a morte, doença e sofrimento, de histórias exemplares de vida.

Temos aí um conjunto de técnicas que têm por fim ligar a verdade e o sujeito. Mas é preciso compreender bem: não se trata de descobrir uma verdade no sujeito, nem de fazer da alma o lugar onde reside a verdade; não se trata mais de fazer da alma o objeto de um discurso verdadeiro. Trata-se, ao contrário, de armar o sujeito de uma verdade que ele não conhece e que não reside nele; trata-se de fazer dessa verdade- apanhada, memorizada, progressivamente colocada em aplicação - um quase- sujeito, que reina soberanamente em nós (Foucault, 1997: 159-160).



A parresia, o dizer-a-verdade, articula o modo de o indivíduo se constituir como sujeito consigo e na relação com os outros, e é na inquietação do indivíduo sobre si mesmo que se torna possível a compreensão de uma subjetividade para além de um modelo baseado em uma natureza humana ou em um tratado universal do homem.

E a inquietação do indivíduo sobre si mesmo deve-se à constituição histórica daquilo que se tornou. O seu propósito é “o princípio de uma crítica e de uma crítica permanente de nós mesmos em nossa autonomia” (Foucault, 2012: 573), quer dizer, como tomada de posicionamento que procura inventar-se a si mesmo. Portanto, a autonomia como tarefa, como aquilo que não temos, mas que podemos criar.

Quando falamos sobre uma relação que se estabelece entre o professor e seus alunos, isso ocorre no interior de uma sociedade, com relações diretas e indiretas a determinados dispositivos, táticas e estratégias de poder-saber, com os quais se circula um conjunto de verdades.

Estas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e aplicação de forças, quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e ampliação dos espaços de suas relações (Carvalho, 2010: 80).

Essa relação está circunscrita a condições singulares de produção da discursividade, que ressignifica o mundo e as representações de forças materializadas no espaço da formação. O efeito disso traz à tona certa reprodução das posições dos indivíduos a algumas unidades condicionantes de suas subjetividades. Nessa perspectiva, o próprio conjunto – professor e aluno – já indica algumas associações aos lugares no espaço da formação humana e nos mecanismos estratégicos adotados para a ação pedagógica.

Mas, como nos aponta Foucault, da perspectiva da possibilidade da variação dos sujeitos, o posicionamento dos indivíduos é sempre mutável, abrindo espaço para toda possibilidade de ação dentro de um jogo cujas estratégias e táticas que não estão mais restritas a um papel originário e cristalino de posições, mas uma “função variável e complexa de discurso” (Foucault, 2006: 811).

Assim, a relação professor e aluno pode ser incitada a produzir o que não existe ainda, trabalhar e atuar na fronteira de nossas condições, tentar instaurar ao contrário do que as identidades podem pressupor, pois não existem nomes para as

fronteiras do presente. Isso é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, buscando “fazer seu movimento próprio”, e a força motriz para a criação advém de uma descontinuidade, ou seja, da “instauração de uma discursividade que afronta e revolve a ordem do entendimento dos objetos conhecidos ou é mesmo capaz de produzir o entendimento acerca de um objeto outrora não dado a visibilidade” (Carvalho, 2010: 84).

Se a identidade impedir mesmo o pensamento, na descontinuidade é possível empreender microcriações, livrando-nos de uma “especificidade do saber” e, com isso, “reinterrogar o conhecimento, suas condições e o estatuto do sujeito” (Foucault, 2010b: 846). Sob esse ângulo, diferentes domínios de relações se estabelecem e, por conta disso, a pulsão intermitente do pensamento pode provocar cortes prováveis sob a circunscrição das experiências.

No canal de comunicação entre o professor e o aluno, o refluxo de posicionamentos do pensamento é sempre constante e a própria realidade circunscrita à fala é modificada. O professor é consciente de que “ensinar é fazer de modo a permitir ao outro emancipar-se da própria relação de ensino, elaborando uma autonomia em face do discurso do mestre colocando termo à relação pedagógica, ao mesmo tempo marcante e triunfante” (Carvalho, 2010: 90).

Nesse horizonte, é possível aproximarmos o contexto da cultura de si, especificamente a prática do cuidado, à posição do professor no jogo de formação de outrem, entendendo o cuidado como “a atenção que convém ter para consigo mesmo” (Foucault, 1998: 46), e que também envolve, segundo Foucault (1998: 50), “uma atitude, uma maneira de se comportar”, que se constitui em uma “prática social, dando lugar a relações interindividuais”. Por isso, para ele

o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que encontra, no amor que tem pelo seu discípulo, a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio (Foucault, 2010b: 58).

O que temos aqui é um tipo de movimento distinto na aplicação da verdade, que não pretende dotar o aluno de uma série de aptidões predefinidas e estabelecidas, mas um tipo de presença ativa do professor na composição dos modos de ser do estudante que, ao fazer, afeta a si mesmo; pois ao ensinar, aprende ao mesmo tempo em que ensina. Essa relação foi denominada por

Foucault de Psicagogia, isto é, a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos.

O professor, nessa relação, assume o papel de intercessor na modificação dos modos de ser do aluno, e tem o efeito de dissolver as estruturas antes predeterminadas para a formação e a disciplinarização. No registro de operar composições no modo de ser do sujeito em formação, toma-se uma variedade de situações que podem emergir como acontecimento e ampliam as margens de liberdade para o sujeito ter acesso às modificações que ele queira finalizar sobre si, é um dar lugar a algo pelo sujeito, podendo assim se modificar, abrindo espaço para relações que nada tem de institucionalizadas ou definidas permanentemente.

Finalmente chegamos ao ponto crucial, em que por consequência da afetação dos posicionamentos dos modos de ser dos sujeitos pela ação psicagógica, podemos vislumbrar a questão da soberania do sujeito, a saber, a produção de uma relação de autogoverno do sujeito para consigo e para com os outros.

E, para que isso aconteça, Foucault apresenta uma ferramenta importante nessa função, que pode ser atualizada em experiências cotidianas – a parresia:

É um eixo gerador de experiências na e com a verdade, capaz de afetar os sujeitos aí envolvidos, como também é capaz de modificar as verdades situadas e estabilizadas no jogo de veridicção, ou seja, do que é nomeado por certo ou errado, verdadeiro ou falso, permitindo determinadas escolhas num certo jogo da verdade (Carvalho, 2010: 95).

Nesse jogo, emerge um tipo específico de relação entre o professor e aluno, cuja função é a transformação do sujeito a partir de uma modificação nas pretensões de forças arranjadas por uma verdade, assim, a parresia é pensada como uma "técnica que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo" (Foucault, 2001: 232).

As coisas verdadeiras que ali estão não se ligam nem a preconceitos, nem a lugares comuns ou passividades nas ações, pois a ação do professor acontece na emergência de um saber que extrapola a vala comum dos domínios preestabelecidos ou das formulações repetitivas; é um fazer com que no campo dos conhecimentos verdadeiros se possa utilizar aquilo que é pertinente para a transformação, modificação e melhoria do sujeito.

Assim, a parresia propicia o acontecimento do múltiplo, onde é possível a existência do erro, do desvio da fala, escuta e escrita como potências criadoras do novo, e a relação professor e aluno, desse modo, pode acontecer em um modo de trânsito discursivo envolvendo reciprocamente um tipo distinto de dinâmica de poder subjetivante, tanto quem pronuncia quanto quem recebe. Por conta disso, as experiências de quem forma e está sendo formado se entrecruzam nos múltiplos cursos dos acontecimentos verdadeiros. Por isso, de que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece? A parresia, para Foucault (2006: 196-197) não é somente uma ruptura com a verdade instituída, mas também uma alteração dos valores recebidos, trata-se de uma transgressão dos valores estabelecidos.

Esse caminho aberto a partir das práticas parresiásticas estão a um passo de um despontar de disposições de afrontamento aos jogos de força instalados nas experiências de formação humana, a postura parresiástica como forma de intervenção da vida não rejeita a própria vida em suas múltiplas possibilidades, na tentativa de forçar uma escapatória, como alternativa, de dentro ou fora dos limites estabelecidos.

O sujeito aparece como objeto de si e para si mesmo, visando a “constituir-se como sujeito da ação, capaz de reagir de maneira direta e firme aos acontecimentos do mundo” (Gros & Lévy, 2003: 11). Essa ação acontece na forma de um governo de si, a dizer, de uma forma de subjetivação que implica um tipo de força, um exercício de poder, na qual o indivíduo toma para si o sentido da experiência e do exercício. Dessa forma, uma postura parresiástica afirma-se em congruência aos diferentes tipos de ação e promove uma transformação nas formas do indivíduo, que acaba dando sentido mesmo à expressão “fazer de nós mesmos uma obra de arte” (Foucault, 2012: 392).

## **Referências**

Carvalho, A. F. D. (2010). Foucault e a função educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Unijuí.

Carvalho, W. L. de. (2014). Pensar a Educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola.

Deleuze, G. F. (2013). Foucault. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense.

Foucault, M. (1978). História da loucura na idade clássica. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (1987). Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1996). A Verdade e as Formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau.

\_\_\_\_\_. (1997). Resumo dos cursos do Collège de France: (1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. (1998). A história da sexualidade III: o cuidado de si. 12. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. (1998). História da sexualidade II: O uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

\_\_\_\_\_. (1999). "Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983". En: Revista Prometeus. Revista Número 13 (6). em: <http://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/1549/1422>. (Acesso: 01 de fevereiro, 2015).

\_\_\_\_\_. (2001). Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2004). A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, 3.

\_\_\_\_\_. (2005). "Arqueologia das ciências e história dos sistemas". En: Foucault, M. (2005). Ditos e escritos, II. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2006). Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2008). Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1977-1978). M. Senellart (Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2010). O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2010a). Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2010b). Ditos e Escritos VI: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2010c). O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2011). El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983). Madrid: Gallimard/Ediciones Akal.

\_\_\_\_\_. (2012). Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2014). História da Sexualidade I. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal.

Freitas, A. S. de. (2013). "A parrésia pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia". Revista Brasileira de Educação, 18 (53).

\_\_\_\_\_. (2009). "O cuidado de si como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana". Reunião anual da Anped, 32.

Gros, F. & Lévy, C. (2003). Foucault y la filosofía antigua. Buenos Aires: Nueva Visión.

Larrosa, J. (2012). "Tecnologias do eu e educação". En: Silva, T. T. (2012). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, pp. 35-86.

Lyotard, J. F. (2000). A condição pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio.

Silva, T. T. (2015). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte/Porto Alegre: Autêntica.