

Aimberê Quintiliano
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

Resumo:

Nesse artigo investigaremos a constituição do sujeito como descrita por Foucault na *Hermenêutica do sujeito* e tentaremos relacionar essa constituição com o gesto político que irrompe no cotidiano, afirmando a subjetividade em oposição à cultura ou sociedade vigentes – chamado de *Parrêsia* em *A coragem da Verdade*. O ato *parrésico*, que perturba a ordem social pela afirmação da subjetividade, é um ato de risco, que põe o sujeito na situação limite de uma afirmação de si contrária ao que se entende geralmente como um ato social e político, no sentido em que ele se liberta das condições locais e culturais para buscar uma realização da mais alta liberdade de expressão e de ação. O sujeito de tal ato, portanto, se posiciona como sua própria referência, ganhando assim um caráter ao mesmo tempo revelador das aporias de uma civilização e representativo de uma humanidade emancipada e livre. A democracia, entendida em seu sentido mais rigoroso, nessa perspectiva, depende da possibilidade da *parrêsia*, cujo efeito é a abertura de um diálogo entre a sociedade e o sujeito político. A importância de tal fenômeno é imensa quando se trata de pensar a educação e seus efeitos sociais e políticos. A relação entre educação e democracia é a condição para que tenhamos uma democracia verdadeira, na qual o cidadão se insere na coletividade em total liberdade e consciência de sua participação à obra comum. Porém, como sugere a análise de Foucault, essa inserção política e social, que também é uma inserção cultural, dependente da educação, não se manifesta como um processo natural linear decorrente do simples fato de se estar presente na escola ou nos grupos socialmente formados. Ao contrário, é na ruptura, na oposição, na afirmação violenta e irrevogável da subjetividade, *contra* o que é geralmente admitido, que o sujeito se ergue acima da situação imediata para defender o que ele estima estar além do alcance das regras sociais e das convenções estabelecidas ou das condições históricas. É esse paradoxo, de um sujeito que se realiza contra uma sociedade à qual ele pertence, mas que assim agindo, abre a possibilidade de uma libertação dos seus membros do jugo das instituições que estejam desatualizadas ou corrompidas para que possa se constituir, com base nessa abertura, uma nova estrutura social, mais democrática e respeitosa da natureza da humanidade, que nós queremos indicar aqui e se possível compreender melhor. Se a *parrêsia* tem realmente esse caráter necessário à constituição da democracia, como podemos pensá-la no cerne da educação? Como conciliar transmissão de saberes, aprendizagem de regras sociais e costumes, com a possibilidade de uma ação livre e independente dessas mesmas regras? Essas questões serão levantadas, abrindo uma discussão sobre a relação entre subjetividade, sociedade e educação.

Palavras-chave: Educação, parresia, subjetividade, política

Parresia y constitución del sujeto: democracia y educación

Resumen:

En este artículo investigaremos la constitución del sujeto tal como lo describió Foucault en *Hermenéutica del sujeto* e intentaremos relacionar esta constitución con el gesto político que irrumpe en el cotidiano, afirmando la subjetividad en oposición a la cultura o sociedad vigentes – llamado de *Parresia* en *El coraje de la verdad*. El acto *parresiástico*, que pone el sujeto en la situación límite de una afirmación de sí contraria al que se entiende generalmente como un acto social y político, en el sentido en que se libera de las condiciones locales y de la cultura para buscar una realización de la más elevada libertad de expresión y de acción. El sujeto de tal acto, por eso, se posiciona como su propia referencia, y tiene así un carácter al mismo tiempo revelador de las aporías de una civilización y representativo de una humanidad emancipada y libre. La democracia, comprendida en su sentido más riguroso, en esta perspectiva, depende de la posibilidad de la *parresia*, cuyo efecto es la apertura de un diálogo entre la sociedad y el sujeto político. La importancia de este fenómeno es inmensa cuando se trata de pensar la educación y sus efectos sociales y políticos. La relación entre la educación y la democracia es la condición para que tengamos una verdadera democracia, en la cual el ciudadano se inserta en la colectividad en total libertad y con la consciencia de su participación en la obra común. Pero, como sugiere el análisis de Foucault, esta inserción política y social, que es también una inserción cultural dependiente de la educación, no se manifiesta como un proceso natural y lineal decurrente del simple hecho de estar presente en la escuela o en los grupos formados socialmente. Al contrario, es en la ruptura, en la oposición, en la afirmación violenta y irrevocable de la subjetividad, *contra* lo que es en general admitido, que el sujeto se eleva por encima de la situación inmediata para defender lo que estima estar más allá del alcance de las reglas sociales y de las convenciones establecidas o de las condiciones históricas. Es esta paradoja que queremos indicar aquí y comprender mejor: la de un sujeto que se realiza contra una sociedad a la cual pertenece, pero que, cuando actúa, abre la posibilidad de una liberación de sus miembros del yugo de las instituciones que estén desactualizadas o corruptas para que se pueda constituir, con base en esta apertura, una nueva estructura social, más democrática y respetuosa de la naturaleza humana. Si la *parresia* realmente tiene este carácter necesario para la constitución de la democracia, ¿cómo podemos pensarla en el marco de la educación? ¿Cómo conciliar la transmisión de los saberes, el aprendizaje de las reglas sociales y de las costumbres, con la posibilidad de una acción libre e independiente de estas mismas reglas? Estas preguntas serán planteadas, para abrir una discusión acerca de la subjetividad, de la sociedad y de la educación.

Palabras-clave: Educación, parresia, subjetividad, política

Parrêsia et constitution du sujet: démocratie et éducation

Résumé:

Dans cet article nous allons étudier la constitution du sujet tel qu'elle est décrite par Foucault dans *l'Herméneutique du Sujet* et nous tenterons de mettre cette constitution en relation avec le geste politique qui fait irruption dans le quotidien, affirmant la subjectivité en opposition à la culture ou à la société – appelé *Parrêsia* dans *Le courage de la vérité*. L'acte *parrésiaque*, qui perturbe l'ordre social par l'affirmation de la subjectivité, est un acte de risque, qui met le sujet dans la situation limite d'une affirmation de soi contraire à ce qui se comprend généralement comme un acte social et politique, en ce sens qu'il se libère des conditions locales et culturelles pour chercher une réalisation de la plus haute liberté d'expression et



d'action. Le sujet de tel acte, ainsi, prend position comme sa propre référence, acquérant par là un caractère en même temps révélateur des apories d'une civilisation et représentatif d'une humanité émancipée et libre. La démocratie, comprise en son sens le plus rigoureux, dans cette perspective, dépend de la possibilité de la *parrêsia*, dont l'effet est l'ouverture d'un dialogue entre la société et le sujet politique. L'importance d'un tel phénomène est immense lorsqu'il s'agit de penser l'éducation et ses effets sociaux et politiques. La relation entre éducation et démocratie est la condition pour que nous ayons une véritable démocratie, en laquelle le citoyen s'insère dans la collectivité en totale liberté et conscience de sa participation à l'œuvre commune. Pourtant, comme le suggère l'analyse de Foucault, cette insertion politique et sociale, qui est aussi une insertion culturelle, qui dépend de l'éducation, ne se manifeste pas comme un processus naturel linéaire qui s'ensuivrait du simple fait d'être présent à l'école ou dans les groupes socialement formés. Au contraire, c'est dans la rupture, dans l'opposition, dans l'affirmation violente et irrévocable de la subjectivité, *contre* ce qui est généralement admis, que le sujet s'érige au-dessus de la situation immédiate pour défendre ce qu'il estime être au-delà de la portée des règles sociales et des conventions établies ou des conditions historiques. C'est ce paradoxe, d'un sujet qui se réalise contre une société à laquelle il appartient, mais qui, en agissant ainsi, ouvre à la possibilité d'une libération de ses membres du joug des institutions qui seraient dénaturalisées ou corrompues, pour que puisse se constituer, fondée sur cette ouverture, une nouvelle structure sociale, plus démocratique et respectueuse de la nature de l'humanité, que nous voulons indiquer ici et si possible mieux comprendre. Si la *parrêsia* a réellement ce caractère nécessaire à la constitution de la démocratie, comment pouvons-nous la penser au sein de l'éducation ? Comment concilier la transmission de savoirs, l'apprentissage de règles sociales et de coutumes, avec la possibilité d'une action libre et indépendante de ces mêmes règles ? Ces questions seront soulevées, ouvrant une discussion sur la relation entre subjectivité, société et éducation.

Mots-clés : Éducation, parresia, subjectivité, politique

Parrêsia and subject constitution: democracy and education

Abstract:

In this article we will study the constitution of the subject as described by Foucault in *L'Herméneutique du Sujet* and we will try to establish the relation between this constitution and the political gesture – called Parresia in *Le courage de la Vérité*-- which irrupts in everyday life and which sets subjectivity in opposition with the actual culture or society. The parresiasic act, which disrupts the social order by its affirmation of subjectivity, is a risky act, which puts the subject in the limit situation of a self-affirmation that goes against that which we may understand as a social or political act. It frees the subject from local and cultural conditions so that it can seek a realization of the highest freedom of expression and action. The subject of such an act takes this position as its own reference, allowing it to acquire a character that reveals the issues of a civilisation while at the same time becoming the representative of an emancipated and free humanity. Democracy, understood in its most rigorous sense in this perspective, depends on the possibility of parresia, which effect is to open a dialogue between society and the political subject. The importance of such phenomenon is immense when we try to think about education and its social and political effects. The relation between education and democracy is the condition for true democracy, one in which the citizen is included in the community in total freedom and is aware of her participation in the common task. But, as suggests

Foucault's analysis, this political and social insertion, which is also a cultural insertion that depends on education, doesn't happen as a natural and linear process which would correspond to the simple fact of going to school or being present in socially formed groups. On the contrary, it's in rupture, in opposition, in the violent and irrevocable subjectivity's affirmation, against what is generally admitted, that the subject erects itself upon the immediate situation to defend what it estimates as outside the range of established social rules and historical conditions. We want to indicate here, and if possible understand better, this paradox of a subject that realises itself against a society to which it belongs, but through acting in such a way, opens the possibility to free its members from the weight of institutions which could be denatured or corrupted, constituting and founding an opening which would make possible a new social structure, one which is more democratic and which respects the nature of humanity. If *parresia* really possesses the needed notes for the constitution of democracy how can we apply it to an educational domain? How can we conciliate knowledge transmission, the learning of social rules and usages, with the possibility of a free action, independent from these same rules? These questions will be raised to open a discussion upon the relation between subjectivity, society and education.

Word keys: Education, *parresia*, subjectivity, politics



PARRÊSIA E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

A figura de Sólon, se apresentando frente a Pisistrato, em armas e pronto para enfrentar a assembleia — a *ekklesia* dos atenienses — para impor o seu ponto de vista, arriscando-se assim à própria morte, serve para Foucault, junto com a figura socrática da *Apologia*, como exemplo máximo de *parrêsia*, considerada como um ato de coragem suprema, uma tomada de risco que o sujeito, para ser sujeito, para se afirmar como cidadão e como homem livre, deve assumir, a qualquer preço.¹ Essa exigência, apesar de apresentada em contexto de tensões políticas, como um engajamento do sujeito num processo social de grande de escopo, indica para além das situações descritas por Foucault uma atitude relacionada ao cuidado de si, considerado como um dos princípios da filosofia, como o que se deve ensinar pela filosofia, e talvez para a filosofia. Essa ideia de *cuidado de si*, coloca Foucault, é ligada intimamente e indissolúvelmente ao *cuidado dos outros* e ao *conhecimento de si*. As duas dimensões, da *epimeleia heautou* e do *gnôthi seauton*, do cuidado e do conhecimento de si, são as duas vertentes indissociáveis de uma prática filosófica capaz de transformar o sujeito e de prepará-lo ao governo de si e dos outros, incluindo assim na prática do filósofo elementos pedagógicos, políticos e sociais.

Dentre as diversas temáticas levantadas por essa exploração dos princípios da filosofia para os gregos encontramos assim questões relativas tanto a uma *praxis* quanto a uma *theoria*, pois como diz Sócrates no *Alcibiades*, para cuidar de si, é preciso saber o que é o si.² O si de que se deve cuidar, ressalta o diálogo, é a alma, aquilo que nos homens se aparenta mais ao divino. No *Lachès*, porém, segundo Foucault³, o cuidado é direcionado não à alma, mas à *vida*, o que indica uma prática do cuidado de si, uma atitude

¹ FOUCAULT, 2009. 15 de fevereiro de 1984.

² PLATON, 2011, *Alcibiade*, 129b -132e, pp. 33-39.

³ FOUCAULT, 2009, p. 149.

frente ao que acontece, uma disposição para enfrentar os acidentes que podem ocorrer durante a existência de um ser humano.

Essa dualidade da relação ao cuidado de si, por um lado considerado como dependente de um conhecimento do que somos, por outro de uma atenção voltada para a vida (*bíos*), uma atenção “estética”, é justamente o que constitui para nós, pesquisadores e pedagogos, a fonte da maior confusão, pois define o “paradoxo” da educação, como tensão entre uma exigência de conhecimento, apoiado em técnicas e teorias relativas ao sujeito enquanto pensa, constituído por saberes sedimentados e transmitidos em suas identidades de geração em geração, e uma exigência de compreensão e de governo da vida, necessariamente fundados na apreciação *livre* dos valores pelo sujeito e relativos a verdades provisórias e evolutivas, sempre passíveis de dúvida, de refutação e de transformação. Em outros termos, a educação se divide entre uma missão “informativa” e um desejo de “emancipação” do educando, e isso implica uma contradição: como podemos levar alguém a “pensar por si mesmo” – condição explícita para que haja filosofia segundo Kant⁴ –, quando devemos ao mesmo tempo “formar” (ou deformar) essa pessoa, ensinando-lhe conteúdos e práticas relativas ao conhecimento em geral e aos conhecimentos locais das diferentes disciplinas? Vamos nos aprofundar nessa complexa situação, colocando em destaque dois problemas principais.

Primeiro, devemos entender melhor a relação entre cuidado e conhecimento de si, analisar as condições nas quais são possíveis, e definir sua implicação para a educação. Segundo, é necessário interrogar-se sobre a figura do mestre, ou do professor, como dizemos hoje em dia. Qual é sua função, e quais são as condições de possibilidade para que seja realizado o projeto de uma educação à liberdade? Para tentar responder a essas questões, devemos indagar sobre a possibilidade de um sujeito que forme a si próprio, pois algumas figuras importantes da filosofia, veremos à seguir, são consideradas mestres *sem mestre*, pioneiros que inauguraram uma linhagem,

⁴ KANT, Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung?, 1784.



que fundaram escolas ou movimentos de pensamento de maneira “autônoma”, segundo os textos, mesmo que eles tenham se inspirado de outras correntes ou pensadores, pois não tiveram *um mestre*. Como aprenderam? Com quem? Por quê? Quais são as consequências das diferentes posições relativas a esses temas para a democracia? Veremos assim, sem ter aqui a ambição de responder definitivamente a essas perguntas, que a educação pode ser considerada como *exílio* ou como *aventura*: cabe a nós encontrar os caminhos que levam a um ou à outra.

Cuidado de si e conhecimento de si: a dupla face da parrêsia

Uma das primeiras aparições do termo *parrêsia*, em *A Hermenêutica do sujeito*⁵, ainda com caráter programático, preparando uma pesquisa sobre a relação entre o sujeito e a verdade que será desenvolvida em *O governo de si e dos outros* e *A coragem da verdade*, a define como um discurso franco, amigável, que implica ao mesmo tempo uma “abertura do coração” e uma “ética da palavra”, um discurso verdadeiro do sujeito, com caráter moral e político, que determina certa visão da relação às virtudes e à sociedade. Se considerarmos o sujeito como aquele que se posiciona frente a todos, que impõe sua verdade à comunidade, esse ato inaugura o que podemos chamar de “constituição do sujeito” como estruturação de uma personalidade capaz de se posicionar, de ter voz no âmbito da sociedade em qual vive e da qual participa, mesmo arriscando-se à incompreensão ou à repressão. Mas, dito assim, pode parecer que esse “sujeito” se cria ou emerge durante ou graças a esse ato, no momento exato em que se pronuncia diante dos outros membros da sociedade. Evidentemente, isto não acontece.

Gostaria então de colocar aqui o que me parece fundamental para compreender a relação dessa constituição dos sujeitos à *parrêsia*. A figura que Foucault examina se apresenta como a ponta do iceberg da *parrêsia*, o seu cume, o ponto máximo onde a vida da pessoa que age com *parrêsia* se

⁵ FOUCAULT, 2001, p. 132.

encontra ameaçada pelo que pode acontecer em reação ao gesto que perturba a ordem social, que instaura novos valores, que modifica os significados estáveis e conformes à cultura vigente. Porém, inúmeros gestos podem ser relacionados à *parrêsia*, enquanto movimentos ou micro-movimentos atados aos micro-poderes em exercício, intensões, indagações que vão em direção a uma posição radical do sujeito, em contextos determinados diferentemente, mas que não atingem o nível em que a vida se encontra ameaçada no sentido literal, estando em risco somente num sentido próprio ao sujeito: quando a sua identidade, a sua vida como *este sujeito*, está em questão. Essa situação, nós a encontramos com frequência durante os processos educacionais, nas salas de aula tanto quanto nas famílias, nos grupos ou comunidades. Assim, podemos imaginar que existem muitas ocasiões de se praticar a *parrêsia* no decorrer de uma vida, e é com essa interpretação que abordamos o problema da educação: uma tensão entre a integração à cultura comum e a afirmação da personalidade, da identidade de cada um.

Na tradição filosófica, apesar de variações históricas significativas, essa situação se traduz pela necessidade de um *cuidado de si* que depende, diz Platão, de um *conhecimento de si*. Sem entrar nos detalhes de tal conhecimento que constitui também, para Sócrates, o saber de uma ignorância, e não somente um saber de conteúdos disciplinares, vamos tentar aprofundar um pouco essa relação.

Na *Apologia*, Sócrates se apresenta como aquele que incita a cuidar de si, referindo-se à uma “ordem dos deuses” que o obriga a interpelar as pessoas para que cuidem de si próprias. Esse “cuidado” exige uma renúncia à fortuna, à posição social, ao poder e a qualquer objeto ou situação que não seja próprio ao sujeito em si. De certa forma, o conhecimento de si se encaixa como uma consequência da necessidade de cuidar de si. Mas por outro lado, ele aparece como uma condição do cuidado de si. Portanto, a *epimeleia heautou* é o princípio que chama um *gnôthi seauton*, como condição para que haja uma racionalidade moral, como o que permite que estabeleçamos uma axiomática



para a conduta racional. O cuidado de si, escreve Foucault⁶, é uma forma de atenção, uma conversão do olhar em direção aos outros, às coisas, ao mundo e a si mesmo, não como um “interior”, mas como o sujeito de uma prática, de exercícios, de meditação, de concentração e de ascese. Cuidar de si é exercer certas ações, é ser responsável por si mesmo, se purificar, se modificar, se transformar ou transfigurar, é crescer e existir como sujeito autônomo e livre. Se durante o período moderno, dominado pelo racionalismo, essas ações foram enfeudadas à um conhecimento de si como princípio aparentemente autônomo da filosofia, elas não deixaram de exercer sua influência subterrânea, e finalmente reaparecem como uma necessidade para a filosofia, pois o sujeito só encontra, no caminho do conhecimento puro ou abstrato, diz Foucault, “o caminho indefinido do conhecimento”.⁷

O *gnôthi seauton* aparece no *Alcibíades* como um imperativo de prudência, uma consequência do déficit pedagógico da *polis* ateniense, que não pode formar corretamente seus dirigentes. Vemos que há uma relação direta com a *paideia* no sentido de uma formação de si, mas esse aspecto não esgota a noção de conhecimento de si. Para compreender o conhecimento de si, é necessário definir o que é esse “si”, e é o que Sócrates ajuda Alcibíades a fazer, mostrando-lhe que se trata do que temos de mais próprio, de mais profundo, a nossa “alma”. Devemos cuidar de nossas almas, para que se tornem melhores. Mas não se trata da alma enquanto substância: é uma alma-sujeito, uma alma capaz de *khresthai*, de usos ou atitudes, uma alma encarnada e viva, uma *vida*. O cuidado que podemos ter por essa alma não é o de um médico, de um dono de casa ou de um amante, e deve, segundo alguns autores, ser aprendido com um mestre, como aquele que se preocupa com o cuidado que o sujeito tem de si mesmo.

Antes de considerar mais profundamente esta última questão, precisamos entender o que é o cuidado, de que tipo de cuidado se trata aqui. A proposta de Foucault é breve e fulgurante: “o cuidado de si deve consistir

⁶ FOUCAULT, 2001, p. 12.

⁷ FOUCAULT, 2001, p. 20.

no conhecimento de si”!⁸ As práticas espirituais e os exercícios servem em definitiva para preparar o conhecimento de si, afastando do si tudo que não é essencial: circunstâncias, posses, relações, posição social, etc.⁹ E o objetivo deste conhecimento é a sabedoria, *sôphrosumê*, como condição para o discernimento entre o bem e o mal, entre o verdadeiro e o falso. O *gnôthi seauton*, o conhecimento de si como condição para esse cuidado, aparece em três aspectos diferentes. Primeiro como uma simples advertência que impele à prudência, como atrelado ao cuidado de si, como uma condição prática. Segundo como uma questão metodológica, levantando a pergunta sobre o que é esse si do qual devemos nos ocupar. Terceiro como o problema da natureza e do objetivo desse cuidado, que é o próprio conhecimento de si. Vemos de imediato porque cuidar de si também significa cuidar dos outros: o conhecimento de si permite uma ação moral e política, uma participação cuidadosa às atividades cidadãs. Assim, conhecer-se a si próprio é o que permite saber se comportar, logo saber governar a *polis*, cuidar de justiça. Pois é o que diz Alcibíades a Sócrates no fim do diálogo: Alcibíades promete cuidar... da justiça (*dikaiousumês*)!¹⁰ Cuidar de si, no contexto socrático apresentado nos diálogos de Platão, é cuidar da justiça, pois a alma é, segundo a *República*, um reflexo da sociedade, e o que devemos buscar é a harmonia interna de uma e de outra. Cuidar de sua alma permite compreender a si mesmo e à sociedade e participar da política tendo em vista a realização dessa harmonia do sujeito, condição para a harmonia entre os cidadãos.

Três formas principais do cuidado de si são definidas por essas considerações: uma pedagógica, que inclui a relação (ou não) a um mestre; a política, que determina a participação do sujeito à *polis*; a erótica, que tem sua importância tanto na política, como condição da *philia* que une os sujeitos numa determinada comunidade, quanto na educação, na qual a relação

⁸ FOUCAULT, 2001, p. 66.

⁹ Isto lembra muito o processo de “variação eidética” descrito por Husserl como condição para a determinação das ideias. Por isso, penso que a determinação exata do que seria esse si não é possível e finalmente não importa: trata-se de uma ideia reguladora, no sentido kantiano.

¹⁰ PLATON, 2011, *Alcibiade*, 135e, p. 43.



afetiva que permite compartilhar, além de conhecimentos formais, emoções, sentimentos, apreciações estéticas e esperanças, unindo os participantes em uma verdadeira comunhão, tem um papel fundamental.¹¹

A *parrêsia* nos leva deste modo a algumas dificuldades teóricas, pois representa uma forma de cuidar de si que exige um conhecimento prévio, que deve ser, na maioria dos casos, ensinado, e redundando numa divisão social, pois as práticas de cuidado de si só podem ser exercidas por sujeitos privilegiados, que tenham um certo lazer (*skholê*), e provocam o que Foucault chamou de “clivagem ética”¹²: como consequência do cuidar de si próprio, temos uma diferenciação do sujeito que pratica a *epimeleia* em relação aos outros sujeitos, *hoi polloi*, os “muitos”. Destarte, o cuidado de si é cumprido com base no conhecimento de si, que nos dá acesso à verdade e permite que nós reconheçamos o que é “divino” em nós, mas nos transforma e nos diferencia dos outros homens, enquanto nos tornamos verdadeiramente sujeitos.

De uma simples franquia, abertura do coração, abertura do pensamento¹³, a *parrêsia* se estende assim a uma condição para se tornar finalmente sujeito, enquanto livre e capaz de responsabilidade, e leva o *parrêsiasta* a se posicionar politicamente, a assumir uma responsabilidade social. Essa ligação entre o cuidado de si e o cuidado dos outros, apresentada como uma imbricação necessária, e não como consequência bruta da participação ao mesmo espaço e tempo de pessoas sem relação fundamental, tem três figuras: é uma ligação de finalidade, pois devemos cuidar de nós mesmos para poder cuidar dos outros; é também uma ligação de reciprocidade, porque o bem que eu faço à sociedade cuidando de mim mesmo retorna para mim, que faço parte desta sociedade; é enfim uma ligação de implicação essencial: cuidando de si, a alma *descobre* ao mesmo tempo o que ela é e o que ela sabe, realiza seu ser e seu saber, faz do ser humano um sujeito. Estas são as condições para adquirir virtude, dever e técnica, que são as três dimensões para dirigir os outros ajudando-os a

¹¹ Ver por exemplo: FERRARO, 2010, p. 213-221.

¹² FOUCAULT, 2001, p. 74.

¹³ FOUCAULT, 2001, p. 164.

constituir a sua relação à si próprios. A condição dessas condições é o conhecimento de si mesmo (*gnôthi seauton*).

Princípio da constituição de um sujeito para si próprio e para os outros, o “dizer verdadeiro” (*parrêsia*) não é nem retórica, apesar de poder utilizar os mesmos procedimentos, nem arte da persuasão, mesmo que o fato de convencer os outros seja às vezes o seu resultado, nem pedagogia, nem demonstração, nem erística (arte da controvérsia e do debate). Ele é uma certa maneira de dizer a verdade independente de qualquer estratégia discursiva, mas que sempre comporta um grande risco, um risco que acarreta a possibilidade de perder a próprio vida! A *parrêsia* é como um pacto do sujeito consigo mesmo, um acordo pelo qual ele afirma para si e para todos: “Eis a verdade”. Nesse sentido, todos podem ser *parrêsiastas*, longe disso ser uma atitude reservada aos profetas, videntes, filósofos, sábios ou poderosos. Mas quem se arrisca deste modo a dizer a verdade, sem querer, sem ter essa intenção, assume um poder, inaugura uma palavra criadora de possibilidades novas, irrompe na ordem social e política envolvendo a si próprio e a todos com quem convive, provocando ou possibilitando uma transformação, uma nova configuração dos sentidos, dos discursos e das ações. Por isso a morte pode ser sua conclusão, pois a perturbação que provoca vai muito além de uma simples revelação de uma verdade pessoal: porque cuidar de si também é cuidar dos outros, dizer a sua verdade pode impor uma verdade a todos, e sabemos a que ponto a maioria dos homens teme a verdade mais do que a peste, pois significaria para eles desonra e vergonha. Por outro lado, vemos que a *parrêsia* é um instrumento fundamental para uma democracia, na qual ela pode atuar como reveladora das injustiças e dos abusos, criando rotas alternativas e fazendo emergir configurações inusitadas e impensadas.

O que podemos dizer sobre essas observações quando pensamos na infância, quando nos interessamos pelo desenvolvimento gradual e progressivo dos sujeitos? Durante o processo educacional, vários momentos em que os alunos expressam suas posições podem ser considerados como atos de *parrêsia*. De uma *parrêsia* parcial, esquissada, espontânea e provisória que



acontece enquanto apresenta o sujeito diante do grupo, revelando a todos uma verdade que não transparece na ordem instituída pela hierarquia geralmente estabelecida no contexto escolar. No seu aspecto de instituição formadora que obedece a um programa pré-estabelecido, a escola pode exercer um papel de limitação do sujeito, com intuito de permitir que ele se “insira” na sociedade como adulto, adotando seus preceitos e valores. Mas a filosofia pretende justamente libertar o sujeito em relação às preconcepções que as diferentes culturas impõem àqueles que crescem em seu seio. Por isso inúmeros filósofos, desde o próprio Platão, que criticava o uso do teatro, da poesia e da música na educação (em certas modalidades consideradas “tristes” e acusadas de enfraquecer o coração, e assim de enfraquecer a coragem dos cidadãos), passando por Epicuro, Epicteto, Marco Aurélio, Santo-Agostino, o próprio Descartes na busca de um fundamento objetivo para o conhecimento, Kant, Schopenhauer ou Nietzsche, Wittgenstein ou Husserl, tentando entender o princípio de nossos saberes por uma crítica radical da linguagem ou do conhecimento vigente, consideram absolutamente imprescindível uma certa conversão do sujeito, uma transformação inicial que faz emergir aos poucos o sujeito livre pela consideração do que somos, pelo conhecimento de nós mesmos e pelo abandono dos preconceitos herdados durante a convivência da criança com os pais, a família, os amigos ou a escola. Conhecer-se a si mesmo por uma suspensão do julgamento (*skepsis*) que permite avaliar os valores que foram aprendidos durante a infância, eis um dos papéis da filosofia, com inúmeras implicações sociopolíticas e pessoais que nós precisamos agora identificar e questionar.

A dimensão política e o problema do ensino

Políbio, historiador do século II a.C., nos indica que a democracia exige ao mesmo tempo a *isegoria*, a igualdade de palavra para todos os cidadãos, e a *parrêsia*, como a possibilidade de um dizer verdadeiro livre. Mas a relação entre democracia e *parrêsia* é muito particular, pois se uma é

necessária à outra, fundando assim uma circularidade e uma reciprocidade entre as duas noções, existe porém uma dimensão da *parrêsia* que parece, ao contrário, entrar em conflito com a democracia. A *parrêsia* é dinâmica e agonística, ela depende de uma possibilidade de ação e de uma luta, de um combate interno à democracia. Isso se explica porque aquele que com a sua palavra ocupa a primeira linha (*próton zugon*) no combate social, arrisca-se a provocar o ódio do povo (*adunatoi*) que se submete ao poder, a zombaria dos “sábios” (*sophoi*) que dizem falar em nome do divino, do eterno, do objetivo ou da “opinião comum”, do “bom senso”, e a rivalidade daqueles que gerenciam a sociedade. É nessa briga, nessa guerra contra a ignorância, a pretensão e o poder ilegítimo que a *parrêsia* exerce sua ação, limitando o poder dos mestres quando perderam a razão ou a moderação. Ela requer, contudo, quatro condições: uma condição formal, que é a própria democracia; uma condição de fato, que é a ascendência e a superioridade de alguns; uma condição moral, que é a coragem; e uma condição de verdade, que é a necessidade de um *logos* razoável. No entanto, como vimos, a democracia, por outro lado, ameaça o discurso verdadeiro, favorecendo entre os homens a demagogia e a bajulação, pois tende a relativizar os saberes, atribuindo maior importância aos discursos agradáveis ou emitidos pelos cidadãos poderosos ou ricos, famosos ou bem sucedidos, independente da racionalidade ou da absurdez de suas considerações.¹⁴ A verdade, em muitos casos, não é agradável, pois revela nossas fraquezas e nossa ignorância, nossos erros e nossas ilusões, assim como revela os abusos do poder.

Na Grécia antiga, a *parrêsia*, enquanto se problematiza e ganha aos poucos o estatuto de uma noção presente nos diversos campos culturais, que se aplica a todos os tipos de governo, constituindo um problema político, psicológico e pedagógico, torna-se também um objeto e um tema para uma

¹⁴ Nossa sociedade do “espetáculo” como dizia Debord, fornece inúmeros exemplos de tal situação. Cansamos de ver artistas de cinema ou de televisão, jogadores de futebol ou apresentadores de programas de entretenimento emitir as mais infundadas e às vezes obscuras e assustadoras opiniões sobre geopolítica, história, ciências, moral ou até mesmo “filosofia” — tendo desta uma concepção que apavoraria todos os que respeitamos por seu trabalho profundo e minucioso sobre questões tão difíceis quanto as que são colocadas pela nossa existência.



prática filosófica. Se ela geralmente se constitui em oposição ao poder instituído, cabe nos perguntar se poderia existir um regime político que se dispensasse da *parrêsia*. Bem, se pensarmos na sociedade ideal, nas utopias humanistas de More ou de Fourier, ou na República platônica realizada, o problema da *parrêsia* estaria resolvido, pois a *polis* seria fundada na verdade e na justiça, na igualdade de direito e no respeito. Mas como sabemos, tais sociedades nunca existiram e talvez nem tenham vocação a existir: são mais como imagens-guias, indicações de caminhos possíveis, do que projetos autênticos para sociedades reais.

Vemos então que existem três questões que devem ser colocadas quando pensamos a relação entre *parrêsia* e política: antes de tudo, precisamos nos perguntar se uma democracia, com o jogo da *parrêsia*, é melhor do que uma tirania governada com a sabedoria de um príncipe esclarecido, acompanhado por seus conselheiros; depois, a quem devemos deixar a conduta e a formação das almas, ao príncipe ou ao *demos*?; e por fim, quem seria capaz de ser o artesão da *parrêsia*, aquele que possui o saber, ou a técnica, ou a teoria, ou a prática?

O fato é que a democracia é baseada na ideia de liberdade, numa *parrêsia* verdadeira, enraizada no *logos alêthês*, num discurso da verdade. Mas também se apoia na *philia*, no sentimento de amizade ou de pertença dos cidadãos à uma sociedade determinada.¹⁵ Foucault, levando em conta essas dimensões de busca da verdade e de ética, afirma então: “A *parrêsia* [...], o dizer-verdadeiro na ordem da prática só pode ser fundado na filosofia.” Enquanto ela ensina a autonomia e permite que percorramos os caminhos complexos da liberdade, a filosofia é condição da democracia, permitindo uma ligação entre o *logon* (o discurso) e o *ergon* (a ação). Ela transgride, por não ser uma simples *mathesis*, mas também uma *askêsis*, uma prática, a função primeira de mostrar os *pragma*, os sentidos ou referentes da linguagem, revelando ao mesmo tempo os *pragmata*, as atividades filosóficas relacionadas ao “lazer” (*skholê*), o esforço necessário para filosofar: “o trabalho de si sobre

¹⁵ PLATON, 2011, *La République*, V, 473d e VIII, 558b, p. 1640 e 1724.

si, escreve Foucault, é o real da filosofia.”¹⁶ Trata-se de viver com a filosofia, de coabitar com ela. Nessa prática surgirão a virtude (*aretê*), a justiça (*dikaiosumês*), a sabedoria ou temperança (*sôphrosumê*), a cultura, educação ou formação (*paideia*) e a verdade (*alêtheia*).

Por estas constatações, podemos perceber que a relação entre *parrêsia* e democracia é complexa, pois a prática da filosofia produz uma diferenciação, uma clivagem ética, que distribui valores aos discursos e práticas dos cidadãos, o que parece contradizer o nivelamento democrático. Porém, como vimos, a *parrêsia* é também necessária à democracia, e o jogo entre elas é o que constitui o debate político. A *parrêsia* aparece assim como uma instância reguladora no cerne da democracia, uma barreira contra os abusos, que ao mesmo tempo indica uma outra relação possível do sujeito para com a sociedade: uma relação de responsabilidade participativa. Essa responsabilidade, é a de exercer a palavra verdadeira. Mas nesse exercício, faz-se mais que simplesmente emitir uma opinião. O discurso do *parrêsiasta* é um discurso orientador, que mostra caminhos, que desvela o que estava escondido, que revela as aporias e dificuldades próprias à democracia. Quando este, o *parrêsiasta*, enuncia a verdade que constitui sua opinião pessoal, ele diz tudo o que pensa, sem reservas, sem temer as consequências para si, preocupado pelo bem comum, pelo que a verdade revela se revelando no discurso situado da *parrêsia*. Essa franquia, que expõe o sujeito aos maiores riscos, ao risco de morte, exige mais coragem do que técnica. Mas a técnica do discurso, da linguagem, do pensamento, contribui para permitir que se desenvolvam discursos *parrésicos*, discursos que produzem uma mudança não somente nas representações, mas também nas práticas e nos valores que uma comunidade adota como eixos para o governo de seus sujeitos.

Se a *parrêsia* pode ser compreendida como uma atitude, uma maneira de se comportar, parecida com a virtude na ordem social, ela requer na maioria dos casos a possibilidade de uma transmissão, de um ensino que leve o discípulo a abraçar o pensamento filosófico e a aceitar suas consequências.

¹⁶ Ver sobre esses temas: FOUCAULT, 2008, pp. 200-228.



Logo, existe a questão da aprendizagem, da necessidade de algum tipo de ensino da prática do discurso verdadeiro, de uma possível orientação do sujeito pela participação de quem já sofreu a “conversão” necessária. Mas o *parrêsiasta* não é um profeta, que fala no nome de alguém ou de alguma coisa que não ele mesmo. Nem um sábio, que apesar de não ser um mero porta-voz, como o profeta, têm uma sabedoria que lhe é própria, que lhe pertence por natureza, que ele não teve que adquirir por uma prática de vida voltada para os outros, mas num estilo de “retirada”, de separação e isolamento. E, mais surpreendente, também não se assemelha ao discurso do professor, entendido como um técnico do “dizer-verdadeiro”, mas que tem por verdades as verdades canônicas de determinada população, sem exercer a coragem de uma palavra pessoal, responsável. A transmissão que permite que a *parrêsia* seja aprendida não tem a ver com uma verdade revelada ou concedida a alguns sujeitos privilegiados pela natureza, ou ainda com a palavra do professor, mas com a coragem da palavra pessoal, responsável e sincera.

A exigência de uma mediação para que a *parrêsia* se torne efetiva para um sujeito é relativamente complexa, e cabe aqui analisarmos alguns de seus aspectos. As práticas de si, de modo geral, colocam como necessário um parceiro que oriente o sujeito dentro da cultura e da sociedade em que vive. Na cultura da Grécia antiga, o dizer-verdadeiro se apresenta como uma atividade que exige um diálogo, a presença de um outro ou de outros que escutem, que intimem. Ela ordena ao *parrêsiasta* que fale e aos outros que falem também. Trata-se de uma prática de dois, uma prática *social*.¹⁷ Prática esta que não se relaciona com a ideia de um profissional treinado para essa tarefa, mas que tampouco exige que o orientador seja um *parrêsiasta* como Sócrates, Sólon ou Diógenes. Aquele que leva o sujeito nos caminhos da *parrêsia* pode ser um filósofo, mas também pode ser um professor, um amigo, um amante, um guia provisório para o jovem que ainda não chegou ao amadurecimento, um conselheiro temporário ou permanente ao longo da

¹⁷ FOUCAULT, 2009, p. 7.

vida, um estrangeiro ou um parente... talvez até um adversário ou um concorrente. Em sua conformação ideal, essa atividade supõe um companheiro como aquele que se importa com a pedagogia, mas que também pratica uma direção da alma. A princípio, este pode ser um consultante político ou um médico que receita certa dieta, um conselheiro ou alguém que sirva como exemplo, desde que a relação seja fundada num discurso verdadeiro e no cuidado de si e do outro.

Gostaria, antes de voltar ao problema político, de esclarecer um pouco essa figura particular e tão importante quando se trata de filosofia da educação: a do professor. Quando a profecia – pelo intermédio do profeta, tal Tirésias – concerne o destino dos seres humanos e se enuncia como um enigma a ser decifrado, quando a sabedoria – exercida por personagens como Heráclito –, se direciona à questão do ser, e se pronuncia com caráter apodítico, quando o saber-fazer do técnico do ensino – do professor, de Górgias ou de Protágoras –, se manifesta como um discurso demonstrativo relevando de uma *tekhnê*, a *parrêsia* se apresenta como um dizer polêmico sobre o *êthos*, sujeito a discussões e negociações, instituindo uma verdade intersubjetiva e provisória, mas com importância imensa para as sociedades porque estabelece valores aceitos por todos, não por imposição de ideias preconcebidas, mas pela concórdia razoável. O modelo do *parrêsiasta* é o próprio filósofo, Sócrates ou Diógenes.

Se o professor é quem espera estabelecer um laço entre si e aquele que o escuta, um tipo de relação de filiação, assimétrica, constituída pelo saber comum, herdado pela tradição e gerado pelo reconhecimento pessoal ou da amizade, o *parrêsiasta* coloca em risco a relação com aquele a quem se dirige, e pode provocar hostilidade, cólera, inimizade ou até arriscar-se a perder tudo, inclusive a vida. Quem, desse modo, recebe o discurso *parrésico* e entra no jogo da *parrêsia*, chegando a um momento de união e de reconciliação, passou antes por um momento estruturalmente necessário de ódio e de ruptura, de desconcerto e de vertigem, de espanto e de medo. O professor, exercendo sua atividade de transmissão da cultura institucionalizada, não se arrisca ao falar, pois está protegido pela tradição previamente aceita, e logo não precisa



demonstrar coragem, somente memória e capacidade de síntese. Ao oposto, o *parrêsiasta* arrisca seu fôlego em nome do que considera ser a verdade, independente do discurso dominante. Todavia, enquanto o professor assegura a sobrevivência do saber fossilizado que perdurará após sua morte, pois seu trabalho consiste meramente em continuar a obra de seu próprio mestre, o *parrêsiasta*, também obrigado moralmente a falar, fala em nome próprio, arriscando-se à controvérsia e ao erro. Erro, devemos afirmar, que faz parte da verdade da *parrêsia*, de uma verdade passível de transformação, de aprimoramento, de aperfeiçoamento, de discussão ou de refutação, pois é ligada à vida e às condições de uma vida particular.¹⁸

A figura do mestre, daquele que leva ao cuidado de si, se distingue por esses traços do professor que ensina aptidões. O mestre, diz Foucault, é “aquele que se preocupa com o cuidado que o sujeito tem de si mesmo, e que encontra no amor que ele tem por seu discípulo a possibilidade de se preocupar com o cuidado que o discípulo tem de si mesmo.”¹⁹ Um cuidado que é igualmente preocupação pela verdade, pois para o platonismo, conhecer-se a si mesmo, é conhecer a verdade. Mas não é só isso.

A inflexão dada à noção de cuidado de si durante os séculos I e II de nossa era, apesar de ter um aspecto mais limitado do que a visão socrática, pois consiste em uma busca da felicidade que para Platão ou Aristóteles seria mais como uma dádiva gratuita, que acontece quando o essencial – o cuidado de sua alma – é realizado, traz alguns elementos que me parecem interessantes nessa discussão. Sêneca considera a educação como *paraskheûê*, em latim *instructio*, construção de uma proteção, uma defesa que se aprimora pela correção dos vícios: *virtutes discere é vitia dediscere* (aprender a virtude é desaprender o vício), diz ele. Para analisar essa questão, ele se apoia em três concepções do mestre: 1) o mestre como exemplo, sob a figura dos grandes heróis, dos grandes homens, dos sábios, dos amantes, dos personagens importantes da história; 2) o mestre como aquele que detém uma competência especial; 3) o mestre socrático, que na verdade provoca mais confusão,

¹⁸ Para todas essas considerações, ver FOUCAULT, 2009, pp. 23-25.

¹⁹ FOUCAULT, 2001, p. 58.

embaraço, desilusão e descoberta do novo, do impensado, do verdadeiro, do que ensina conteúdos ou respostas às pesquisas ou indagações que foram realizadas ao longo dos séculos. Raros são os casos nos quais as três dimensões estão conjuntas.

A educação seria então direcionada a permitir que o sujeito saia do estado de *stultus*, no qual se encontra aberto às representações exteriores que ele aceita sem exame, sem discriminação (*discriminatio*), o que faz que ele tenha a vontade determinada sem sua participação, sem sua decisão, sem sua compreensão. Esse sujeito, incapaz de querer livremente, absolutamente e sempre, incapaz de querer o si, não é livre, e não pode por si mesmo atingir a sabedoria. Para esse sujeito, o outro é necessário, como aquele que educa, mas não no sentido tradicional: Sêneca usa o imperativo *educat*, derivado não de *educare*, mas de *educere*. Seu papel não é informar, formar, instituir verdades independentes da vida do discípulo. É antes de tudo *conduzir*, acompanhar, mostrar o caminho. Esse mediador, capaz de caminhar ao lado do educando e de abrir e cartografar as possíveis veredas, é o filósofo. Este é *proteptikos* (capaz de orientar o espírito) e *elegktikos* (capaz de discurso, de discernir e substituir o falso pelo verdadeiro). O que é exigido dele, é somente que conheça a si mesmo e que cuide de si mesmo, ensinando ao outro a conhecer-se para cuidar de si. Deve ser ao mesmo tempo um agulhão, que incita e impele os outros a cuidarem de si, e um guia, que convida e compartilha o caminhar do orientando. Portanto, o aprendizado do cuidado de si se distingue da pedagogia, que tem pretensão à universalidade de um saber já confirmado.

Apesar da figura do mestre estar presente em muitos textos como um parceiro aparentemente necessário ao cuidado de si, nós devemos colocar em dúvida essa suposta evidência. Como já disse, alguns mestres se formaram por si próprios, logo não temos nenhuma razão imperativa para pensar que não é possível que todos possam se formar sozinhos. Como isso pode acontecer? Como uma pessoa, independente de qualquer mestre, pode realizar a conversão necessária? Aparentemente por um acaso, por uma marca de caráter particular, por uma experiência especial, pelos eventos de



uma vida, ou por uma razão inexplicável, como a que motiva o personagem da alegoria da caverna de Platão a olhar para trás e perceber que o que via era mera ilusão.²⁰ No entanto, Sócrates ou Epicuro, fundadores de correntes e de escolas (mesmo se foi Platão que institucionalizou a filosofia de Sócrates) são, como diz Sêneca (na carta 50 a Lucilius), exceções. Nesse sentido, somente alguns – menos de um para mil cidadãos, dizem Sêneca e Schopenhauer, com quase dois mil anos de diferença – são capazes de *epimelestai heautou*, e muito menos ainda o são sem a ajuda de um mestre. Transformar essa situação é o grande desafio da educação.

Quando pensamos na infância e no que pode significar para o ensino infantil essas considerações, precisamos ainda fazer algumas distinções. Deleuze e Guattari nos ajudam a desbravar essas trilhas cerradas. Pensemos nos princípios rizomáticos descritos em *Mille Plateaux*²¹, principalmente os princípio cinco e seis: cartografia e decalcomania. Na transmissão do saber, tende-se a considerar que devemos inculcar uma “cópia” do que sabemos às crianças, dando-lhes um conteúdo de pensamento como pronto para o uso ulterior, uma reserva de conhecimentos seguros e estáveis, que bastaria aplicar para ser um cidadão “educado”, “culto”, “erudito”, responsável pelo simples fato de se comportar segundo o que é geralmente admitido pela cultura em que evolui. Esse modelo, que encontramos frequentemente nos textos institucionais, se inspira do modelo estrutural ou genealógico, oriundo da lógica da árvore dicotômica que descreveu Chomsky. É justamente essa ideia de uma verdade eterna revelada pelas estruturas lógicas fixas que está em questão quando se trata do cuidado de si voltado em direção à liberdade. De fato, é contraditório pensar uma libertação ou uma emancipação por modelos de reprodução do idêntico, de repetição acrítica de noções, ideias ou preceitos. Em consequência, não podemos usar “decalques” aplicados às mentes “virgens” das crianças se pretendemos educá-las à liberdade, à responsabilidade, à cidadania. Como sugere a ideia de rizoma, a complexidade do real não se reduz a essas estruturas, logicamente

²⁰ PLATON, 2011, *La République*, L. VII.

²¹ DELEUZE e GUATTARI, 1980, p. 20.

verdadeiras, mas limitadas ao campo das linguagens puramente formais, que não falam das coisas presentes, mas de objetos ou formas puras, de conceitos sem conteúdo sensível e, nesse sentido, indiferentes ao mundo em que se expande a vida. No rizoma, tudo é ligado a tudo, e uma aprendizagem de um aspecto do mundo leva, se ela for uma verdadeira aprendizagem, que inclui um conhecimento de si e um cuidado de si, a uma aprendizagem geral, à aquisição de uma capacidade de compreensão que se alastra por todo o universo do que é pensável e cognoscível. Mas não como uma fotografia ou uma imitação, uma reprodução idêntica de um saber do outro, como se pudéssemos transmitir nossos pensamentos diretamente e sem deformação, ou seja: sem compreensão, pois esta desloca necessariamente as perspectivas para que o que está em jogo seja corretamente determinado para o sujeito que compreende.

O que podemos oferecer ao outro, àquele que conosco aprende, compreende, se apropria o mundo, é uma “cartografia” que indica os caminhos, meras possibilidades de percurso para um devir livre, para um devir responsável, para um devir cidadão. Como quando descobrimos uma paisagem, percorrendo as rotas através das colinas e dos vales, descobrindo a cada curva novas paisagens, novas possibilidades, linhas de fuga que escapam das linhas duras cristalizadas pelas culturas, estamos descobrindo o mundo e nós mesmos a cada instante, a cada passo, e assim é a liberdade que tanto queremos alcançar e ensinar: provisória, frágil, surpreendente, a ser conquistada e reconquistada a cada instante, exigente e insistente, sempre acompanhada pela responsabilidade e pelo dever.

São estas considerações que me levaram a dissociar duas figuras possíveis da educação: o *exílio* e a *aventura*. Exílio porque quando queremos impor um saber e uma responsabilidade por regras e conhecimentos transmitidos às crianças sem que elas estejam interessadas ou implicadas nesses conhecimentos, produzimos um desarraigamento, um banimento, um afastamento da própria infância em direção a uma terra desconhecida que prometemos ser melhor, mas que se situa tão longe de nós mesmos que exige que abandonemos tudo que somos. Mas será necessário impor, forçar,



arrastar ou empurrar para ensinar, para mostrar os signos, os sentidos e os significados? Não seria possível viver a educação como uma aventura compartilhada, propiciadora de experiências, de inovações, de descobertas, mostrando as possibilidades e deixando que os interesses próprios de cada um o guiem dentro dessas terras desconhecidas que todos nós devemos descobrir? Não transmitir conceitos, mas ensinar a criar os próprios conceitos, a refletir, a filosofar?²²

A reflexão, a capacidade de considerar por si próprio o que se apresenta diante de nós, é um dos fundamentos da educação. Ela fornece as bases sobre as quais um processo educativo pode acontecer e se sustentar. Mas não por permitir uma listagem ou o uso de conceitos predefinidos, e sim porque abre a possibilidade para o sujeito de criar seus próprios conceitos, de pô-los à prova, de redefini-los, de melhorá-los ou de abandoná-los após um exame mais aprofundado. A educação é um campo de multiplicidades desde sempre permeado de filosofia, de história, de ciências, de práticas e saberes específicos e locais. Por isso tudo, diz Gallo, lendo Deleuze e Guattari, a filosofia da educação, por ser crítica, “deve ser perigosa, deve ser o *veneno* e o *remédio*.”²³ Ela nos ajuda a considerar a realidade com mais discernimento, *problematizando* o que parece evidente.

Essa educação emancipadora que alvejamos, é o que poderíamos chamar de educação “menor”, no mesmo intuito que Deleuze segue quando fala de literatura menor. Ela se apoia em três princípios gerais:

1) Ela procede a uma desterritorialização dos processos educativos, fugindo dos padrões, das diretrizes, dos programas da educação “maior”, máquina de controle, de subjetivação e de produção de indivíduos em série. Aprender, é procurar, não é nem repetir, nem sujeitar-se a um autocontrole. Se Foucault tinha razão em dizer que todo poder gera resistência, podemos dizer que a educação deve ser o lugar de uma resistência possível, de uma produção de diferenças, de uma desterritorialização.

²² Ver DELEUZE e GUATTARI, 1980, p. 20.

²³ GALLO, 2003, p. 59.

2) Ela tem uma ramificação política que revela a dupla face do agenciamento institucional. Por um lado agenciamento maquínico do desejo do educador militante, por outro agenciamento coletivo de enunciação na relação com os estudantes e com o controle social. Ela se distancia desses agenciamentos empenhando-se no cotidiano, de forma rizomática, segmentada e fragmentária, rejeitando toda “falsa totalidade” e a famosa “unidade perdida” que somos supostos reencontrar pelo abandono de nós mesmos ao instituído saber cristalizado. A educação menor, deste modo, viabiliza conexões, cria um *intermezzo*. Ela é uma máquina de guerra que age contra o aparelho de estado. Talvez por isso seja tão difícil trabalhar com os representantes dos diferentes governos sobre o que deveríamos fazer quando queremos educar os cidadãos.

3) Ela tem um valor coletivo, ela não se sustenta pelos atos solitários e impostos, mas produz multiplicidades, implicando sempre vários indivíduos e vários contextos. Sua estrutura é a do rizoma, é a de singularidades que desenvolvem devires que implicam *hecceidades*, seres vivos e presentes ao mundo, acontecimentos únicos e imprevisíveis. Ela é constituída por projetos, eventos, individuações sem sujeito – no sentido de um ser definido, determinado e definitivo: ela é *aventura*, abertura ao que virá, devir tudo.

Para concluir, sem encerrar

A *parrêsia*, como revelam todas essas observações, está originalmente enraizada na prática política e leva a uma problematização da democracia, mas também está presente na esfera da ética pessoal e é essencial à constituição de um sujeito moral. Ela é ao mesmo tempo condição e objetivo da educação e da política vistas como articulação harmônica do sujeito e do estado. Inúmeras dificuldades se apresentam quando consideramos os problemas particulares de sua transmissão, de seu aprendizado, pois parece que alguma contradição existe entre o desejo de uma educação libertadora e a necessidade de uma educação formadora. Mas vimos que talvez haja outros



caminhos, de primeira abordagem menos evidentes, menos precisos, que exigem uma participação do educador que o coloque em risco, que fragilize sua posição aparentemente privilegiada e estável, mas que abra também à possibilidade de uma educação que realize o desejo mais profundo de todo pedagogo: a constituição de um sujeito livre e responsável e, por isso mesmo, capaz de felicidade pessoal e capaz de contribuir à felicidade de todos.

Apesar da divisão ética que a prática filosófica produz, apesar da dificuldade de transmitir esse saber da própria ignorância que constitui o legado de Sócrates, apesar de ser dependente de uma tomada de risco que poucos estão prontos a assumir, apesar de estar ameaçada pelo fato da democracia permitir uma confusão entre o discurso útil à sociedade e o discurso bajulador, a *parrêsia* é o que institui uma ligação entre a verdade (*alêtheia*), a política (*politeia*) e a moral (*êthos*). Em toda filosofia a *parrêsia* se impõe pela necessidade de pensar a relação entre as três dimensões num incessante retorno de si sobre si. Mas o seu discurso não é o de um *denoi legen*, um discurso habilidoso que conduz finalmente ao esquecimento de si e se contrapõe à *parrêsia* enquanto discurso que revela a verdade sobre si mesmo. O modelo desse discurso é o diálogo socrático: simples, sem apetrechos. Por isso, depois de ter insistido com os seus discípulos que o objetivo de seu ensino era que cuidem de si próprios, Sócrates se prepara a morrer deixando-os com essas últimas palavras: “*mê amelêsête*” – “não me esqueçam”. O cuidado de si é uma atitude que deve ser renovada a vida inteira, numa luta permanente contra o esquecimento, contra as forças da escuridão que trabalham para a perda dos sentidos que, queiram elas ou não, fazem o que nós somos, não como indivíduos isolados, egoísmos em conflito, mas enquanto humanidade, enquanto somos capazes do mais belo e do mais profundo, enquanto somos capazes de sabedoria, de felicidade e de amor.

Enviado em: 14/09/2012

Aprovado em: 29/12/2012

Bibliografia:

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix, 1980, *Mille Plateaux*, éd. de Minuit, Paris.

FERRARO, Giuseppe, *Filosofia e educação*, In: KOHAN, Walter O. (org.), 2010, *Devir-criança da filosofia infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

FOUCAULT, Michel, 2001, *L'Herméneutique du sujet: cours au Collège de France (1981-1982)*, Gallimard, Seuil, Paris.

FOUCAULT, Michel, 2008, *Le gouvernement de soi et des autres I: cours au Collège de France (1982-1983)*, Gallimard, Seuil, Paris.

FOUCAULT, Michel, 2009, *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres II: cours au Collège de France (1983-1984)*, Gallimard, Seuil, Paris.

GALLO, Sílvio, 2003, *Deleuze e a Educação*, ed. Autêntica.

KANT, Immanuel, 1784, *Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung?*.

PLATON, 2011, *Oeuvres complètes*, Flammarion, Paris.