

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SUBJETIVIDADE, VERDADE E A
PROBLEMATIZAÇÃO ÉTICA DA DOCÊNCIA EM
FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Saulo Eduardo Ribeiro

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**SUBJETIVIDADE, VERDADE E A PROBLEMATIZAÇÃO
ÉTICA DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Saulo Eduardo Ribeiro

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ribeiro, Saulo Eduardo
Subjetividade, verdade e a problematização ética da
docência em filosofia na contemporaneidade / Saulo
Eduardo Ribeiro.-2013.
149 p. ; 30cm

Orientadora: Elisete Medianeira Tomazetti
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Docência. Ética 2. Filosofia 3. Subjetividade 4.
Verdade. I. Tomazetti, Elisete Medianeira II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Saulo Eduardo Ribeiro. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: shauler@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SUBJETIVIDADE, VERDADE E A PROBLEMATIZAÇÃO ÉTICA DA
DOCÊNCIA EM FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE**

elaborada por
Saulo Eduardo Ribeiro

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Elisete Medianeira Tomazetti, Dra.
(Presidente/Orientadora)


Marcelo de Andrade Pereira, Dr. (UFSM)


Rodrigo Peloso Gelamo, Dr. (UNESP)

Santa Maria, 15 de maio de 2013

AGRADECIMENTOS

À Marcia e Daniel Ribeiro pelos primeiros cuidados na preparação das disposições para que esta dissertação viesse a acontecer.

À Ângela Melo pelos enfrentamentos amorosos e reinvenções.

À Elisete Tomazetti pelo esforço em fazer com que o filosofar aconteça na escola.

Ao Guilherme Corrêa pelo aprendizado de tudo aquilo que os competentes ignoram.

Ao Marcelo Pereira pela *performance* e uso poético da palavra.

Ao Rodrigo Gelamo pelas sugestões e apreciação crítica desta dissertação.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram e estiveram presentes ao longo dessa caminhada, agradeço pela paciência, disponibilidade e compreensão.

Eu preciso da palavra gnóstica, da palavra maniqueu e eu preciso dela não porque eu não saiba falar as palavras do mundo; eu sei imitá-las muito bem, eu sei imitar a palavra-correta, a palavra “nossa-que-cara-culto!”, a palavra “olha-como-ele-é-articulado”, eu sei, eu falo de cabeça cheia, eu tirei dez, a chamada nota máxima em quase todos os trabalhos que escrevi numa famosa instituição universitária e ali, naquele centro de excelência, naquela fábrica de inseminação de bons alunos, naquele exército do saber bem e do dizer bem, eu não emudeci e eu não me saí de todo mal, e eu convivi com muitos filhotes-de-papai que se tornaram filhotes-de-orientador, isto é, gente que seguiu sem gemer, sem o menor conflito, essa monstruosidade chamada homem-de-carreira, chamada homem-de-sucesso e que trocou o papá-gosta-menino-eu pelo cabeça-professor-ama-texto-eu. Eu conheci a violência intrínseca dessas pequenas criaturas culturais, criaturas que riscavam do convívio quem dissesse errado a coisa-Descartes e a coisa-Freud, e que, embora não tivessem os bens materiais como a coisa-Mercedes e a namorada-coisa-gostosa-que-vai-vernissage, tinham muitos bens culturais dentro da cabeça e adoravam a coisa-Kant, a coisa-Fichte e as belezas da literatura assimilada na bolsa de Paris. Agora eu me lembro de tudo, a assim chamada madeleine está inteirinha atravessando a minha boca, e é necessário que eu diga absolutamente tudo, pois isso, como já disse, não é mais uma questão minha

(PESSANHA, 2006, p. 56-57)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SUBJETIVIDADE, VERDADE E A PROBLEMATIZAÇÃO ÉTICA DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE

AUTOR: SAULO EDUARDO RIBEIRO

ORIENTADORA: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de maio de 2013.

A partir da análise dos estudos realizados por Michel Foucault sobre o processo histórico de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade, a presente pesquisa analisa as possíveis implicações da requalificação dessa relação no processo de institucionalização e, especificamente, de profissionalização da filosofia. Desse modo, problematiza-se a docência em filosofia na contemporaneidade a partir da análise do padrão de experiência filosófica derivado de uma determinada maneira de conceber a relação entre subjetividade e verdade. Nesse sentido, a essa investigação histórica, balizada especialmente pelos últimos estudos realizados por Foucault, soma-se a análise da literatura acerca da docência e do ensino da filosofia. A partir da investigação histórica de como a prática filosófica tem funcionado e acontecido, busca-se apresentar os limites dessa prática colocando-a a prova do presente histórico no qual vivemos. Colocando a prática e a experiência filosófica na dimensão histórica a qual está veiculada, pretende-se pô-la na ordem da problematização daquilo que até então temos reconhecido como necessário em relação ao seu exercício. Problematizando a necessidade da relação que se tem estabelecido entre aquilo que uma determinada tradição tem concebido como filosofia e/ou prática filosófica e aquilo que se tem feito em relação a essa tradição nas instituições educativas, pretende-se traçar um “mapa estratégico” para que possamos pensar outras possibilidades, em que a filosofia venha a funcionar e acontecer de outras maneiras. Partindo da hipótese de que não há uma relação necessária, mas sim histórica entre aquilo que se concebe por filosofia e aquilo que, por conseguinte, se faz e pensa em relação à filosofia, pretende-se inscrever a prática filosófica sob outra ordem, não tanto a da problematização teórica, mas a da problematização ética. Desse modo, discute-se nesta pesquisa a situação da filosofia na escola ante o esgotamento dos padrões de experiência da modernidade, o processo de subjetivação implicados na prática filosófica em relação ao processo de produção do sujeito moderno normalizado, bem como as (im) possibilidades da filosofia constituir-se como experiência filosófica na escola ante o esgotamento desses padrões. Portanto, com esta pesquisa objetiva-se visualizar alternativas para um exercício da filosofia que, a partir de uma ética e de uma estética imanente, possibilite pensar outras formas de produção de subjetividade docente e, por conseguinte, outra maneira de nos relacionarmos com a verdade.

Palavras-chave: Docência. Ética. Filosofia. Subjetividade. Verdade.

ABSTRACT

Master's Thesis
Master's Degree Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

SUBJECTIVITY, TRUTH, AND THE ETHICAL PROBLEMATIZATION IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN CONTEMPORANEITY

AUTHOR: SAULO EDUARDO RIBEIRO

CHAIR: ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Time and Place of Defense: Santa Maria, May 15th, 2013.

Departing from studies by Michel Foucault on the historical process of reframing the relationship between subjectivity and truth, this thesis analyzes some possible implications of the requalification of such a relationship in the process of institutionalization and, particularly, the professionalization of philosophy. Thus, this work problematizes the teaching of philosophy in contemporary times based on the analysis of philosophical experience pattern derived from a certain way of conceiving the relationship between subjectivity and truth. In this sense, it can be added to this historical research, especially this one mapped out by recent studies by Foucault, the analysis of the literature on teaching and on philosophy teaching. Starting from the historical investigation of how the philosophical practice has worked and happened, we seek to present the boundaries of this practice by putting it to the test of the present in which we live. Inserting the philosophical practice and experience in the historical dimension to which it is related, we intend to put it in the order of questioning what we have recognized so far as necessary with respect to its exercise. Problematizing the need of the relationship we have established between what a particular tradition has conceived as philosophy and / or philosophical practice and what has been done in relation to this tradition in educational institutions, we intend to draw a “strategic map” so that we can think of other possibilities in which philosophy will work and happen differently. Assuming that there is not a necessary, but a historical relationship between what is conceived as philosophy and what we do and think in relation to it, we intend to subscribe the philosophical practice under another order, not that one linked to theoretical problematization, but the one linked to ethical issues. This way, we discuss the situation of philosophy in schools considering the collapse of experience patterns in modernity, the subjectivity process involved in philosophical practice in relation to the production process of modern standardized subject, as well as the (im)possibilities of philosophy constitute itself a philosophical experience in school with the collapse of these patterns. Therefore, with this study, we aim at visualizing some alternative for the teaching of Philosophy that enables, from an immanent ethics and aesthetics, other forms of subjectivity production to the teachers and thus another possibility of getting related to the truth.

Keywords: Teaching. Ethics. Philosophy. Subjectivity. Truth.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	INCURSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	25
2.1.	Quando uma questão entra no campo do pensamento como um problema?	25
2.1.1.	Questão de método? A noção de “ensaio” e a problematização ética da verdade	32
3.	SUBJETIVIDADE, VERDADE E CUIDADO DE SI.....	49
3.1.	Subjetividade: forma-sujeito e substância-sujeição	49
3.2.	Vontade de verdade e certeza	59
3.2.1.	Os procedimentos de rarefação do verdadeiro	69
3.3.	O apagamento do problema da vida filosófica e a indexação do discurso filosófico ao modelo científico	75
4.	A PROBLEMATIZAÇÃO ÉTICA DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE	81
4.1.	O homem disciplinado e o sujeito ético de ação.....	81
4.2.	A prática docente em filosofia nas instituições educativas modernas	86
4.3.	Cuidado de si e ensino de filosofia.....	91
4.4.	O problema da mestria	98
4.4.1.	O mestre do cuidado e o conhecimento útil da verdade	98
4.4.2.	A mestria de explicação e de ignorância: instruir e/ou emancipar?	113
4.4.3.	Aporias e paradoxos da docência em filosofia.	124
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
6.	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa emerge do contexto dos debates realizados nos últimos anos acerca das práticas escolares e das políticas públicas para educação, e especificamente das discussões sobre o papel da disciplina de Filosofia no Ensino Médio¹. Debater currículo e prática pedagógica em filosofia implica debater a escola e nosso sistema educacional, situando o lugar da filosofia, e o papel que tem cumprido e/ou pode cumprir no atual estado de coisas das instituições educativas. As questões relativas à escola e a docência em filosofia pressupõem uma visão de mundo a partir da qual essas questões se estabelecem como problemas; isto é, neste caso, a concepção moderna de escola, originada no séc. XVIII, e a concepção tradicional de filosofia, especificamente a de origem platônica e, mais tardiamente, a cartesiana. A problematização desse contexto torna-se possível na medida em que nos posicionamos de maneira crítica em relação à tradição platônica e ao pensamento moderno.

Tendo em vista o contexto geral do qual emerge as questões que serão apresentadas ao longo desta dissertação, faz-se necessário identificar o referencial teórico com o qual a temática e o problema de pesquisa serão abordados. Nesse sentido, busco estudar, principalmente a partir das análises arqueogenealógicas de Foucault, a vinculação entre o processo histórico de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade com o modo pelo qual a figura do mestre filósofo veio a constituir-se como “filósofo profissional”. Nessa perspectiva, examino como se tem concebido a transmissão da filosofia e como a docência em filosofia tem funcionado e acontecido nas instituições educativas.

A partir disso pretendo levantar algumas hipóteses, sem a pretensão de verificá-las ou prová-las como dados definitivos, acerca das implicações da transformação da relação entre subjetividade e verdade no modo de ser da filosofia ante as instituições educativas na contemporaneidade. Com a análise dos estudos de Foucault relativos a esse processo, procuro compreender as (im) possibilidades da prática docente em filosofia constituir-se como experiência filosófica ante uma instituição que ainda busca reproduzir a rigidez dos padrões de experiência da modernidade. A partir desse exame, pretendo traçar um “mapa estratégico” para que se possa pensar outras possibilidades em que a prática docente venha a funcionar e

¹ Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e, especialmente, com a aprovação da Lei 11.684/2008, que torna obrigatório o ensino da disciplina de filosofia no currículo da educação básica, esse debate abre novas perspectivas, as quais estarão sendo levadas em conta nesta dissertação.

acontecer de outras maneiras, possibilitando pensar outras formas de produção de subjetividade, a partir de uma ética e de uma estética imanente do cuidado de si.

Desse modo, uma das principais questões sobre a presença da filosofia nas instituições educativas diz respeito às condições de possibilidade do seu exercício constituir-se como experiência filosófica, e não apenas como transmissão de informações sobre sua história. Essa questão adquire maior importância a partir da aprovação da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. Com isso reconstituí-se ou recoloca-se um antigo problema acerca da liberdade necessária ao exercício da filosofia, o da viabilidade da figura do filósofo não sob a aquela forma da mestria de sabedoria dos antigos, mas como aquela do professor enquanto servidor público ou como técnico de instrução.

O processo de escolarização² e o tipo de encontro que a universidade e a escola moderna promovem são, obviamente, de um tipo muito diferente daqueles encontros que se davam nas academias e escolas da antiguidade. O encontro dentro desses espaços se dava entre pessoas “livres” e não por uma obrigação legal. Esses encontros não vinham acompanhados de uma série de obrigações com fins de certificação. A universidade e a escola estão, ambas, inseridas em um sistema de comunicação e in/formação; in/forma-se o professor para que aprenda a comunicar e in/formar seus alunos que, por sua vez, deverão comunicar e informar, através da realização de avaliações ou de processos seletivos, se obtiveram uma boa (in) formação. Não interessa tanto o que essas informações colocam em jogo em relação ao *ethos* dos estudantes, ou a postura destes em relação a essas informações, ou quem são esses sujeitos em relação a esses conhecimentos. O que está em jogo é a adequada apropriação dos conteúdos informacionais para que seja possível aos estudantes realizarem determinadas tarefas, cumprir com o destino que lhes é destinado, passar no vestibular e/ou inserir-se no mercado de trabalho.

O ensino da filosofia não implica, necessariamente, em aprendizagem filosófica. Apesar da pretensão das políticas públicas e dos gestores de uma educação ou “boa escola para todos”, a filosofia não acontecerá para todos, muito menos da mesma maneira. Talvez mais do que pelo lado do ensino, seja pelo lado do “acontecimento” que a experiência filosófica precisa ser pensada.

² As garantias desse processo focado na produção de efeitos escolarizantes são “as ações de inventar espaços próprios para a educação; de controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades escolares; de selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade; de inventar uma relação saber-capacidade; de desqualificar outras práticas em educação; de obrigar à frequência; de seriar; de avaliar e de certificar” (CORRÊA, 2006, p. 30).

No entanto, o que se busca aqui é a possibilidade de um filosofar dentro da escola, mas não como mais um elemento que contribuirá, a sua maneira, na produção desse efeito, mas como “a invenção de um *outro* da educação. A afirmação de um *conhecer com vontade*” (CORRÊA, 2006, p. 17), portanto, uma educação filosófica que não intervenha para “modificar os vários, difusos e imprevisíveis querereres de cada um num *querer normal*” (ibid., p. 44). Não há como conceber a filosofia dentro desse molde, tanto escolar quanto universitário, pacificamente quando se começa a pensá-la como uma atividade voltada para a invenção de um outro e não a reprodução do mesmo da educação. Por isso o campo de problematização das questões relativas à educação filosófica não se resumem ao contexto da educação básica, pois o que se faz nesse contexto está intimamente relacionado ao que se faz no contexto da educação superior.

As práticas pedagógico-filosóficas sustentadas na sujeição do estudante ao conhecimento do que já está dado pela história da filosofia constituem parte do campo de problematizações da prática formativa do professor de filosofia em relação aos seus alunos do ensino médio, mas também em relação à prática que engendrou sua formação de professor. Apesar de serem duas coisas distintas elas estão inseridas em um mesmo processo, pois o professor é o “produto acabado da disciplina escolar” (ibid., p. 159). É nesse entremeio, ou melhor, é no atravessamento da educação básica por aquilo que constitui a formação docente na educação universitária que interpele a docência em filosofia. Não se está aqui querendo dar conta de todo esse universo de coisas, pois esta pesquisa não trata da filosofia na educação superior e na educação básica, mas sim naquilo que ambas tem de comum, como mostro ao longo deste trabalho a partir do estudo de Foucault sobre o processo de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade e as implicações dessa ressignificação na prática formativa da docência em filosofia.

A opção por uma prática centrada estritamente em uma abordagem histórica – ou uma abordagem baseada na leitura estrutural dos textos filosóficos, segundo a qual o sentido do texto encontra-se no texto, priorizando a transmissão das informações sobre o que os filósofos pensaram e disseram sobre determinados temas/ problemas – passa a ser questionada como insuficiente para que a experiência filosófica aconteça na sala de aula³. A questão da educação

³ No caso do ensino da filosofia, entre as décadas de 70 e 80 houve um recrudescimento do debate sobre essa temática. Tendo em vista a retirada da disciplina do currículo escolar (Lei 5.692/71), e a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), o ensino da filosofia foi recolocado em pauta e passou a ser objeto de uma análise mais criteriosa. Nesse sentido, uma análise crítica sobre a questão da história da filosofia no plano do seu ensino pode ser encontrada em Silva (1986). Com a nova LDB de 1996, cresce o movimento pela volta da disciplina no currículo escolar; assim, em termos de questionamento dessa abordagem e de crítica a certos lugares-comuns do ensino de filosofia, ver Gallo & Kohan (2000).

filosófica não se resume a um “pedagogismo”⁴ acerca do conhecimento filosófico e, por conseguinte, na busca ou elaboração de métodos para transmiti-lo. Essa inclinação ou ambição comeniana, de querer “ensinar tudo a todos” e de que todos aprendam tudo não nos leva a uma problematização acerca do estatuto dos saberes pedagógicos a serem ensinados, bem como da orientação filosófica das metodologias que são elaboradas a partir dessas teorias. Além disso, também é preciso levar em conta os limites dessas propostas, pois mesmo o “tudo” e o “todos” de Comenius referiam-se a “poucos” conteúdos e a “alguns” *alumnus* do século XVII.

Apesar disso, nesta pesquisa não se pretende fazer uma análise das diversas abordagens metodológicas do ensino da filosofia, tampouco propor uma metodologia que funcionaria em todos os mundos possíveis. Esta investigação foca-se na temática não tanto do ensino da filosofia (do ensinar filosofia e/ou ensinar a filosofar), mas da educação filosófica, não enquanto um problema metodológico, mas enquanto um problema que diz respeito a filosofia, e não a pedagogia, visto que o desafio do professor filósofo não se resume a questão de como “fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (BRASIL/MEC, 2006, p. 30), mas de como fazer com que o estudante estabeleça, além disso, certa relação ética com essa dimensão discursiva da filosofia.

O que se apresenta nas Orientações Curriculares como fim da filosofia, o desenvolvimento dessa competência, dessa relação de saber-capacidade, que desqualifica outras maneiras de se trabalhar com a filosofia, é apenas uma das etapas da ascense filosófica. O desenvolvimento de outras etapas terá por conseqüência última o desenvolvimento dessa competência. A educação ou formação filosófica não se reduz à questão “o que e como ensinar”. A redução da formação filosófica à instrução promove um certo tipo de avaliação onde a aprendizagem em filosofia é, em última instância, confirmada por uma leitora automática que verifica, em um cartão resposta, se o estudante aprendeu a “filosofar” corretamente.

A docência em filosofia, e as questões relativas à mestria, configuram o campo de problematização em relação ao qual se define a problemática desta pesquisa. A análise do processo de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade contribui para a compreensão do modo pelo qual a filosofia tem se constituído e se consolidado ante as instituições educativas e, por conseguinte, compreender como se tem concebido e como

⁴ “Pedagogismo” aqui é compreendido como “tecnocracia pedagógica”, “cujo postulado básico é o pressuposto de uma autonomia ou auto-suficiência da instância pedagógica” ante as especificidades da disciplina de filosofia (VICENTE, 1992, p. 330).

podemos conceber a docência em filosofia na contemporaneidade. Essa problematização compreende, portanto, o sentido que se tem atribuído historicamente à filosofia e de que modo esse sentido tem influenciado na maneira de se pensar a docência e o problema da mestria. Com isso busco pensar em que medida e em que sentido é possível entrever o desenvolvimento do pensamento filosófico como exercício de experimentação, e não de sujeição ao conhecimento já dado e pensado por outros, mas de experimentação de um tipo de saber que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26).

A problematização da docência em filosofia é acompanhada pela problematização dos sentidos que historicamente se tem atribuído à atividade filosófica, pois o modo como ela tem se vinculado às instituições educativas está atrelado a uma determinada maneira de conceber e significar o seu exercício. Hadot (2010) distingue dois sentidos de filosofia, um como modo de vida e o outro como discurso teórico. A partir disso procuro investigar que tipo de relação há entre o processo de teorização da filosofia e o seu processo de institucionalização. O curso “A Hermenêutica do Sujeito”, proferido por Foucault (2010a) em 1982 no Collège de France, é outra referência utilizada na problematização desses sentidos e na compreensão dessas relações.

A questão a qual Foucault se deteve nesse curso diz respeito à relação já citada entre subjetividade e verdade. Essa relação costuma ser estabelecida a partir do preceito “conhece-te a ti mesmo”, sendo que, desde esse ponto de vista, principalmente a partir de Platão, a filosofia e/ou o filosofar têm consistido, essencialmente, no movimento que o sujeito realiza sobre si mesmo para reencontrar uma verdade oculta e esquecida. Esse princípio é ainda requalificado por Descartes enquanto conhecimento de si, isto é, consciência de si, em que a relação entre sujeito e verdade é confirmada pela máxima “penso, logo existo”. A requalificação do conhecimento de si mesmo coloca a evidência da existência do sujeito como princípio de acesso ao ser, fazendo do “conhece-te a ti mesmo” um princípio fundamental de acesso à verdade.

No entanto, a questão do sujeito (da subjetividade) nem sempre foi tematizada exclusivamente pela fórmula do “conhece-te a ti mesmo”. Se a história da filosofia e do pensamento ocidental tem sido marcada pelo movimento de requalificação do “conhece-te a ti mesmo”, esse movimento não se fez sem implicar outro, o de desqualificação e esquecimento da noção de cuidado de si. Essas noções não se constituíam enquanto princípio filosófico, mas sim como regras de conduta e como imperativos gerais de prudência, sendo que a noção de “conhece-te a ti mesmo” não possuía o sentido epistemológico do conhecimento de si que, posteriormente, viria a adquirir.

As duas noções passam a adquirir um sentido filosófico a partir da apropriação que Sócrates realiza desses princípios, para o qual o princípio do “conhece-te a ti mesmo” encontra-se subordinado ao princípio geral do cuidado de si. É a partir dessa apropriação que, segundo Foucault, o princípio do cuidado de si passa a caracterizar a atitude filosófica, transformando-se em um preceito de vida filosófica e moral na antiguidade. O cuidado de si está implicado em uma atitude geral e em um conjunto de práticas em relação a si mesmo, com o objetivo de nos transformarmos, podendo ser pensado, entre outras coisas, como um cuidado em relação ao que se pensa e se passa no pensamento, pois o cuidado abrange também o conhecimento de si.

Nesse sentido, emerge um primeiro conjunto de questões articuladas a problemática desta pesquisa, acerca das implicações do processo de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade na constituição do *ethos* do filósofo não como mestre de sabedoria, mas como professor/docente em filosofia. De outra maneira, pensar de que modo esse processo de ressignificação, em que o cuidado é desqualificado em favor do conhecimento de si, pode ter influenciado os processos de subjetivação e formação desse “ser” docente e, por conseguinte, quais suas implicações para a prática ou o exercício da filosofia nas instituições educativas.

As duas primeiras questões que abordarei na parte subsequente a esta introdução tratam sobre a problematização, isto é, quando uma questão entra no campo do pensamento como um problema, e em que sentido se pode falar em método a partir da noção de “ensaio” e da problematização ética da verdade. Na terceira parte analiso a relação da vontade de verdade e certeza com a standardização ou subsunção da filosofia ao modelo científico. Analiso, ainda, a relação entre essa vontade e a concepção substancialista do sujeito de conhecimento. Questiono a maneira como a constituição do indivíduo não como forma-sujeito, mas como substância-sujeito, está relacionada a uma vontade de verdade da Filosofia (e das ciências humanas em geral) de subsumir-se ao modelo ou padrão de produção e avaliação técnico-científico.

O estudo e a análise dessas questões, relacionadas ao estudo da relação entre subjetividade e verdade em Foucault, desdobram-se a partir da “diferença entre filosofia e espiritualidade, nas articulações entre cuidado de si e conhecimento de si, conhecimentos úteis e inúteis, cuidado de si e conversão a si, ascese e verdade” (CANDIOTTO, 2008, p. 90-91). Desse modo, até o final da terceira parte analiso os movimentos que levaram à separação dos princípios do cuidado e do conhecimento e o porquê do preceito “conhece-te a ti mesmo” passar a ser mais valorizado em detrimento do cuidado de si. Analiso ainda de que modo a

articulação desses dois princípios articulam, por sua vez, filosofia e espiritualidade e quais as implicações dessa mudança de perspectiva no modo de conceber a atitude/atividade filosófica, isto é, de que maneira, a partir de então, a filosofia passou a funcionar e a acontecer.

Com a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia nos currículos do ensino médio se ampliou exponencialmente o debate sobre os aspectos políticos, pedagógicos e filosóficos que a presença da disciplina deve ou pode assumir nas salas de aula da Educação Básica. Cabe pensar, então, as relações que vem sendo estabelecidas entre aquilo que se pretende ou se compreende por atividade/atitude filosófica, as instituições educativas e as políticas públicas para a educação que tem orientado o exercício da filosofia nessas instituições. A obrigatoriedade da filosofia como disciplina na Educação Básica faz com que tais questões sejam colocadas em relação aos cursos de Filosofia, especificamente os de licenciatura.

Documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares Nacionais nos permitem, ainda que genericamente, entrever algumas relações que tem se estabelecido entre as políticas educacionais mais amplas com as políticas educacionais específicas propostas para o ensino da filosofia. Um exemplo disso podemos encontrar nas orientações curriculares, no volume 3, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, sobre os conhecimentos de filosofia, cujo ponto de partida utilizado para se pensar a identidade da filosofia é o Inciso III do § 1º do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394 de 20/12/1996).

Nesse inciso consta que ao final do ensino médio o educando deverá demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL-MEC, 1996). As propostas para o ensino da filosofia deverão dialogar com o restante das políticas públicas. Apesar de a expressão “conhecimentos necessários para o exercício da cidadania” não ser muito esclarecedora, não será possível pensar a identidade da filosofia, no marco das políticas públicas para a educação, que negue ou contradiga esse pressuposto. Ou seja, nessa perspectiva, a possibilidade de pensar a filosofia desde outro ponto de vista ou de outra maneira, que não tenha como fim a “cidadania”, parece estar *a priori* descartada.

O exercício da cidadania deve ser o fim da filosofia? Pode-se, claro, pensar em que sentido a questão da cidadania se coloca em relação ao exercício da prática docente em filosofia. A necessidade do filosofar nasce, de certa maneira, de uma preocupação em relação ao cuidado de si e dos outros, isto é, do governo de si e dos outros, mas nem sempre essa preocupação teve como fim a formação do cidadão, sendo esta apenas uma conseqüência suplementar ao exercício do cuidado com o eu. Por isso, a partir da sua obrigatoriedade,

pensar a prática pedagógica em filosofia implica, além de pensá-la no marco das instituições educativas e das políticas públicas para a educação, pensá-la no marco de sua própria história.

Se o problema da escola é a produção do cidadão nos limites da lei, o educador filósofo tem que decidir se esse será o problema dele, isto é, de fazer com que as crianças e jovens venham a ser o que a gente quer que elas sejam. Precisarás decidir se o limite de sua ação se dará nos termos expressos pelos documentos oficiais, se compactuarás com eles, ou se problematizarás esses limites; se compactuarás com a obrigatoriedade, com a compulsoriedade do encontro, por que é lei, ou se a problematizarás procurando amenizar seus efeitos. A compulsoriedade do encontro arruína a possibilidade de uma educação filosófica, por isso o desafio que se coloca ao professor filósofo é o de diminuição dos efeitos da escolarização de modo a possibilitar a instauração da experiência filosófica no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, já se pode entrever um velho problema em relação às (im) potencialidades da prática filosófica em espaços institucionais. Dada a circunscrição da filosofia ao espaço institucional da escola, cabe agora ao professor apenas não deixá-la fora do esquadro da legislação que normatiza a sua presença na Educação Básica? Ou será possível, ou mesmo legítimo e/ou lícito, fazê-la vazar pelas bordas da formalidade institucional? Que postura assumir diante desse quadro em que o filósofo torna-se um funcionário a serviço do Estado?⁵

Desse modo, coloca-se um segundo conjunto de questões, articuladas ao primeiro conjunto e subjacentes a esse contexto de consolidação institucional da filosofia. No início da quarta parte da dissertação analiso as relações entre a constituição das ciências humanas e do homem disciplinado e como, dado o esgotamento dos padrões de experiência da modernidade, a possibilidade de instauração de uma experiência filosófica na escola parece se tornar ainda mais incerta. Dado o esgotamento dos padrões de experiência do homem disciplinado, buscase vislumbrar a possibilidade deste constituir-se como sujeito ético de ação, não mais sujeitado a ações disciplinares. A partir disso, do que Freitas (2010) chama de esgotamento da experiência formativa moderna, procuro pensar as implicações da institucionalização e consolidação da Filosofia como disciplina universitária e escolar para o exercício da filosofia como modo de vida. Em seguida tento mostrar como podemos pensar a questão do ensino da filosofia a partir da questão do cuidado no período socrático-platônico e helenístico-romano.

Ao abordar o problema da mestria exponho algumas figuras de mestria definidas por Foucault (2011), mostrando a dificuldade de concebê-las sob a forma idealizada de uma

⁵ O desenvolvimento dessas questões relativas ao filósofo funcionário do Estado pode ser encontrado em Cerletti (2009, p. 65-75), em que o autor trata do ensino da filosofia, instituições educativas e Estado.

prática bem definida. Ao estudar a figura do mestre do cuidado socrático e do mestre da verdade ou parresiasta, exponho de que modo a prática do mestre estava relacionada com certo tipo de conhecimento. Dessa maneira, apresento a distinção, exposta por Foucault (2010a), entre conhecimentos úteis e inúteis, a partir da tematização da noção de saber etopoético. Para visualizar melhor esse problema, apresento a distinção realizada por Rancière (2002) entre os papéis do mestre explicador e do mestre ignorante. O primeiro tipo de mestria está, para Rancière, relacionado a práticas de instrução, e o segundo tipo as práticas de emancipação. Ao final da quarta parte desta dissertação analiso as aporias e paradoxos da docência em filosofia dado a impossibilidade de assumir um papel de mestria bem definido sem ter de lidar ou assumir, de certo modo, outros papéis ou figuras de mestria. Na última parte desta pesquisa, dado o esgotamento dos padrões de experiência formativa proporcionada tanto pela escola quanto pela universidade, procuro pensar a possibilidade de instauração de outras experiências prático-formativas em filosofia nas instituições educativas.

Portanto, esta pesquisa está dividida em cinco partes. A primeira parte encerra esta introdução. A segunda parte apresenta o caminho de problematização percorrido e a questão metodológica surgida nesse percurso. A terceira parte busca apresentar os elementos a partir dos quais o estudo da relação entre subjetividade e verdade se desdobra. Na quarta parte, a partir desse estudo sobre o processo histórico de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade, busco analisar as implicações dessa ressignificação no processo de profissionalização da filosofia e, por conseguinte, na última parte, o modo como se pode conceber a docência em filosofia na atualidade.

2. INCURSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. Quando uma questão entra no campo do pensamento como um problema?

a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Talvez não seja prudente introduzir nesta pesquisa uma questão que, a primeira vista, pode parecer não respeitar certos critérios de cientificidade esperados de um trabalho desse tipo. “Talvez”, aliás, e a partir de um determinado padrão de produção do saber, não seria o termo adequado para um trabalho acadêmico-científico de tal natureza. Ao mesmo tempo, seria imprudente não advertir o leitor de que esta pesquisa não é fruto de uma investigação desinteressada e impessoal. Da mesma maneira, não se trata tanto, ou tão somente, de uma pesquisa cuja preocupação seja o conhecimento por ele mesmo, isto é, o conhecimento como condição de acesso a uma verdade que encontra nesse conhecimento o caminho e a aquisição indefinida de novos conhecimentos (FOUCAULT, 2010a, p. 18-19). Trata-se de apresentar o modo pelo qual a temática desta pesquisa começou a se constituir e se apresentar como um problema para mim. Trata-se, portanto, de apresentar os descaminhos assegurados pela obstinação do saber, obstinação esta imprescindível à produção desta dissertação.

No entanto, esses descaminhos, esses “jogos consigo mesmo” que antecederam este trabalho, não se referem somente a um conjunto de medidas ou ações preliminares que levaram à concretização ou efetuação da pesquisa. Não dizem respeito apenas ao trabalho de preparação desta pesquisa e aos seus percalços. Esses descaminhos não são somente aqueles do percurso iniciado com o projeto desta pesquisa, mas sim aqueles que levaram a instauração desse percurso. Mesmo sendo anteriores a esta pesquisa eles foram essenciais para o seu desenvolvimento. Na medida em que se assume essa espécie de curiosidade a qual Foucault se refere, que nos permite separarmo-nos de nós mesmos, daquilo que até então vínhamos pensando e percebendo, instaura-se a possibilidade de pensarmos e percebermos

diferentemente. Nesse sentido, e de certa maneira, esta pesquisa representa um desses momentos na vida em que se introduz essa possibilidade.

Ora, mas afinal, a que se refere esse descaminho? Certamente, não a um desvio moral, ou ao desrespeito a determinadas regras – apesar de que o “talvez” possa comprometer este trabalho – ou ainda ao ato de sair do caminho correto. Não diz respeito, nesse sentido, a um desvio de conduta. Esses descaminhos são da ordem do saber. Eles são justamente aquilo que permite colocar em questão determinadas condutas ou modos de vida, sendo, por isso, a condição do pensamento. O descaminho daquele que conhece refere-se a essa separação de si mesmo, separação esta necessária para o trabalho do pensamento.

A partir dessa espécie de curiosidade que possibilita a separação de si mesmo e que, por conseguinte, coloca nosso modo de agir em perspectiva, é possível “tomá-lo como objeto de pensamento e interrogá-lo sobre seu sentido, suas condições e seus fins” (FOUCAULT, 2010b, p. 232). Neste caso, interrogar-se sobre o sentido que se tem atribuído à filosofia, interrogar-se sobre as condições em que a mesma tem se apresentado, interrogar-se sobre os fins aos quais tem se destinado. É enquanto objeto do pensamento, e a partir dessa separação de si mesmo, dessa “liberdade em relação àquilo que se faz” (id., *ibid.*), e em relação a esse descaminho acerca do que se pensa e se faz, descaminho em relação aos conhecimentos e valores adquiridos e introjetados, que esse modo de agir, pensar e perceber passa a ser pensado e percebido não mais como algo dado e indubitável, mas como um problema.

Tomado por essa espécie de curiosidade, fui instado a repensar meu vínculo com a filosofia. A temática da filosofia nas instituições educativas começa a se colocar como um problema a partir do momento em que começo a problematizar o sentido que atribuí a esse vínculo⁶. Novamente, não se trata aqui de fazer um relato de experiência sobre o dia em que minha vida mudou de rumo quando decidi cursar Filosofia. Os descaminhos aos quais estou me referindo não são dessa ordem, não dizem respeito a momentos da minha vida em que foi necessário mudar de direção até chegar aonde cheguei. Não se trata de fazer uma espécie de biografia, de narrar os percalços e os problemas anteriores a este trabalho de investigação, cuja superação me levou até o momento desta escrita. Trata-se, de outro modo, de definir o que foi preciso para que essa questão do vínculo com a filosofia entrasse no campo do pensamento como um problema. Trata-se, por conseguinte, de definir por qual descaminho a

⁶ Ou seja, como exposto, primeiro começo com uma problematização acerca do sentido da filosofia, neste caso, o sentido do vínculo, para em seguida ampliar essa problematização para o sentido do vínculo da filosofia com as instituições educativas, suas condições e fins.

problematização acerca da questão do meu vínculo com a filosofia contribuiu para a introdução dessa temática no campo do pensamento como um problema.

Em primeiro lugar, para que esse vínculo entrasse no campo do pensamento como um problema, foi preciso não confundi-lo com o conjunto das representações que estiveram implicadas no processo que levou ao estabelecimento desse vínculo. A temática da institucionalização da filosofia começa a se apresentar como um problema para mim não somente a partir da análise das minhas representações acerca da mesma no momento em que estabeleci esse vínculo. Pensar como o meu vínculo com a filosofia entra no campo do pensamento como um problema não significa, aqui, pensá-lo a partir de uma análise crítica do meu sistema de representações acerca desse vínculo. Da mesma maneira, pensá-la como um problema não significará pensá-la a partir da análise crítica do meu sistema de representações acerca da filosofia. No entanto, como se trata, neste momento, de apresentar como estabeleci um ponto de problematização em relação ao qual pensei as questões relativas à presença da filosofia nessas instituições e, especificamente, na Educação Básica, esse ponto constitui-se a partir da problematização do meu vínculo com a mesma.

Em segundo lugar, para que esse meu vínculo entrasse no campo do pensamento como um problema, isto é, para que fosse possível sua problematização, foi preciso não confundi-lo com o campo das atitudes. Conforme Foucault (ibid., p. 231), o pensamento não só “é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; [como] também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo”. Desse modo, confundir o pensamento com o campo das atitudes que podem determiná-lo é inviabilizar a problematização. Se o pensamento é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá sentido, então já não é mais possível pensar essa conduta como um problema. Ou seja, já não será mais possível “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê” (id., 1984, p. 13). A distinção do pensamento em relação a esse conjunto de representações e atitudes que podem determiná-lo é o que possibilita essa separação de si mesmo, viabilizando a problematização e, por conseguinte, o descaminho em relação aquilo que até então se tem pensado e percebido.

A partir dessa separação em relação as minhas representações – que não se trata de separar-se do meu “eu”, mas de tomar distância de certas representações que o constituem para problematizá-las – acerca da filosofia e do campo das atitudes que poderiam determinar meu pensamento acerca da mesma, comecei a me interrogar sobre o sentido que atribuía a esse vínculo. Vale lembrar que interrogar-se sobre o seu sentido não implica atribuir-lhe um sentido. Como disse anteriormente, o pensamento não é o que possibilita a atribuição de

sentido a uma conduta, mas, ao contrário, é o que possibilita o questionamento do sentido que até então se lhe tem atribuído.

Essa questão, que não se refere diretamente ao problema central desta pesquisa, mas que o introduz, diz respeito aos motivos, as causas e/ou as razões que acabaram por me vincular a filosofia. A questão do vínculo é pouco tematizada, justamente por aqueles já vinculados à filosofia, cuja relação com a mesma é, de certo modo, mediada pelas instituições educativas. A tematização sobre o sentido que atribuímos a nossa primeira aproximação com a filosofia, e o sentido do vínculo que atualmente se tem estabelecido com a filosofia e com o filosofar mediante as instituições educativas, é muito pouco tematizada e problematizada ao longo do curso de formação.

Afinal, por qual espécie de curiosidade somos levados a nos enredar pelas tramas da filosofia? E qual espécie de curiosidade tem caracterizado a Filosofia (enquanto disciplina) e o filosofar contemporaneamente? Essa questão do vínculo, portanto, já não me parecia apenas uma questão pessoal, pois, mesmo que ainda seja pouco problematizada (pelo menos explicitamente), de uma maneira ou de outra envolve todos aqueles que trabalham ou acabam por trabalhar com a filosofia, seja na escola ou na universidade. A problematização do sentido tanto do vínculo que estabelecemos com a filosofia, especificamente ante as instituições educativas, quanto às condições de sua existência e os fins que se lhe tem atribuído, resultam, por conseguinte, na problematização do sentido da própria filosofia.

O sentido que cada um atribui a esse vínculo, por não ser imutável, pode sofrer modificações ao longo do tempo. É possível que os motivos, as causas e/ou razões que levam alguém a se vincular a filosofia tenham muito pouco a ver com o sentido que posteriormente esse alguém atribuirá à filosofia. Especialmente se esse alguém for um estudante que está cursando filosofia há algum tempo ou um professor universitário ou ainda, mas de modo diverso, um professor da educação básica. As razões e/ou motivos para essa mudança podem ser muitas. Desse modo, por exemplo, seria natural supor que depois de certo tempo de estudo acadêmico nos desfazemos de algumas noções equivocadas e pré-acadêmicas sobre o que é filosofia em geral. Ora, mas e quais noções seriam essas? Ou, de outro modo, ao que elas dizem respeito? Que sentido pré-acadêmico é esse que atribuímos, em um primeiro momento, ao vínculo que estabelecemos com a filosofia?

Aqui, novamente, só será possível falar em primeira pessoa. Se por vezes utilizo a terceira pessoa o faço para deixar que se perceba que essa é uma questão que, apesar de está-la abordando desde um determinado ponto de vista, isto é, o meu, permeia, de certo modo, a história do pensamento ocidental. Explico. A questão sobre o sentido do vínculo que

atualmente se tem estabelecido com a filosofia dentro das instituições educativas diz respeito, como já referido anteriormente, ao sentido que se tem atribuído à própria filosofia, sendo o resultado de um longo processo histórico. Ao levantar a questão do sentido da nossa primeira aproximação com a filosofia o faço com o objetivo de levantar a seguinte hipótese: que, justamente por ser pré-acadêmica, o que nos move não são, necessariamente, interesses e/ou preocupações de ordem “teórica”, mas “prática”.

Não é por uma preocupação teórica que nos aproximamos da filosofia e do filosofar. Se perguntarmos a um acadêmico quais as questões que, para ele, movem o seu pensamento, provavelmente elas serão de ordem teórica. Principalmente se esse acadêmico já estiver inserido em um projeto de iniciação científica. A partir da sua imersão em uma determinada corrente teórica da filosofia, da apropriação de uma determinada literatura, buscará respostas a um conjunto de questões ou problemas de certo modo tradicionais e específicos àquela corrente de pensamento. Assim, por exemplo, a ética tem sido encarada mais como objeto de discussão teórica, e não como pensamento sobre as formas/ modos de vida e de elaboração do trabalho de transformação de si mesmo, como o era na antiguidade, especificamente no período helenístico e romano.

Desse modo, comecei a questionar se a motivação e/ou razão que nos aproxima em um primeiro momento da filosofia se devia, realmente, a uma compreensão equivocada ou errônea acerca da mesma. É possível que haja algo filosoficamente relevante nesse modo não acadêmico, ou mesmo “não filosófico”⁷, de conceber a filosofia? Ao nos convertermos em acadêmicos, e ao olharmos para trás, como se até então estivéssemos envoltos em um véu de ignorância, acreditando que possuíamos uma compreensão equivocada da filosofia, não estaríamos nos deixando cegar pelo nosso suposto saber acadêmico acerca do que seja a filosofia? Não estaríamos, de certo modo, ignorando algo importante sobre a filosofia? Essa compreensão da filosofia, anterior a nossa inserção na academia, se trata de uma compreensão pouco elaborada de um determinado sentido da filosofia, ou ela é de todo equivocada e desinteressante? Ela se refere à filosofia como discurso teórico ou está mais atrelada a uma visão da filosofia como modo de vida?

Ao entrar na academia não somos, de certo modo, convidados a abandonar essa perspectiva da filosofia como um modo de vida, e a nos dedicarmos a questões com as quais ou sem as quais o mundo – e o ser do sujeito – permanecerá tal e qual? Não seria essa

⁷ Como se verá, por exemplo, quando abordarei a diferença entre filosofia e espiritualidade, diferença importante para a compreensão da relação entre subjetividade e verdade e suas implicações no modo de se conceber a docência em filosofia.

compreensão da filosofia atrelada a questões relativas ao nosso *ethos* que, mesmo implicitamente e de modo incipiente, nos faz, em um primeiro momento, interessarmos-nos por ela? O que faz com que um jovem estudante do ensino médio se interesse pela filosofia ou, ao sair da escola, decida cursar Filosofia? Por que se sentiu tocado por uma questão de cunho estritamente teórico (por uma proposição do tipo “a neve é branca”), ou por que o saber que essa questão coloca em jogo possuía a qualidade de transformar o modo de ser desse estudante? Ora, se em algum momento de nossas vidas nos interessamos pelo estudo da filosofia, esse interesse, essa atenção, foi despertada por um tipo muito específico de curiosidade. Curiosidade esta que coloca em jogo nossas crenças em relação aquilo que pensávamos e percebíamos, e não aquela que apenas nos garante a aquisição de certos conhecimentos.

Foucault (1984, p. 14), ao contrapor a história do pensamento à história dos comportamentos ou das representações – que aqui poderíamos relacioná-la ao trabalho que se faz a partir da história da filosofia –, expressa que a primeira teria por objetivo ou tarefa definir “as condições nas quais o ser humano ‘problematiza’ o que ele é, e o mundo no qual ele vive”. Obviamente, não se trata aqui de dar conta de uma história do pensamento filosófico ou de como se tem pensado a filosofia na perspectiva histórica das disciplinas e das instituições educativas. As questões relativas à prática educativa em filosofia não se constituem, por si só, como um problema, a não ser quando passam a ser pensadas em relação a certas condições e/ou fatores que contribuirão para sua problematização. O que se está propondo aqui é, de certo modo, seguir um caminho de problematização ética. Desse modo, ao iniciar este capítulo com a questão dos descaminhos marcados pela problematização do vínculo com a filosofia o faço em dois sentidos.

Primeiro, no sentido de salientar a importância dos “bastidores” na definição dos caminhos de uma pesquisa. Ela não é apenas o resultado ou o efeito da aquisição de certos conhecimentos, expostos com certa sistematicidade. Uma pesquisa pode ser, também, uma experiência modificadora de si, um exercício de si. Ao iniciar esse percurso com uma questão que, a primeira vista, possa parecer pessoal, o faço por um esforço de aproximação com os referenciais que aqui serão trabalhados. Aproximação, pois o modo como se está tentando apresentar esta pesquisa vai ao encontro do modo pelo qual se procurará repensar a filosofia ante as instituições educativas. Assim, como diz Foucault, ao descrever as modificações ou deslocamentos realizados na sua tematização do sujeito do desejo em “História da Sexualidade II”,

Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (ibid., p. 13)

Em segundo lugar, o faço no sentido de introduzir a hipótese de que é através desse tipo de problematização que nos aproximamos e nos vinculamos a filosofia. Com isso estou sugerindo que a formulação de um “mapa estratégico” para que a filosofia venha a funcionar e acontecer de outras maneiras, especificamente na escola, implica a tematização da filosofia, da atividade filosófica, não só como a problematização de um discurso teórico (o problema “x” em “y”), mas como certo tipo de problematização ética (como “x” entrou no meu campo de pensamento como um problema?). Isso, por sua vez, implicaria começar a pensar a história da filosofia como história do pensamento, na direção daquilo que é apresentado por Foucault.

Como já foi afirmado, apesar de estar pensando a filosofia em relação a sua presença na escola, é importante lembrar que essa possibilidade de pensá-la de outro modo depende também de uma mudança na maneira de concebê-la nos cursos de formação de professores. É nesse sentido que se procurará problematizar a questão do vínculo da filosofia ante as instituições educativas de modo geral. É interessante perceber que o trabalho realizado nesses cursos, especialmente nas disciplinas de história da filosofia, se afasta muito do trabalho de uma história do pensamento.

O modo como os filósofos são estudados, bem como o modo de apresentação dos temas e/ou problemas por eles formulados, dão a impressão de que as ideias e as respostas apresentadas por esses filósofos surgem por uma espécie de iluminação divina. Institui-se, assim, um abismo entre esses pensadores e aqueles, reles mortais, que os estudam, sendo que não poucas vezes se estabelece uma relação de quase adoração/ devoção religiosa e doutrinal por essas figuras. Não se sabe por que os filósofos pensaram o que pensaram a não ser por referência a outros filósofos, como se aquilo que tornou um determinado tema incerto fosse apenas a capacidade de crítica e a superioridade intelectual de um filósofo em relação a outro ou a uma determinada tradição.

Segundo Foucault (2010b, p. 232), para que algo entre no campo do pensamento como problema “é preciso que um certo número de fatores tenham-no tornado incerto, tenham-no feito perder sua familiaridade, ou tenham suscitado em torno dele um certo número de dificuldades”. Nesse sentido, caberia pensar mais sobre o que leva um filósofo a discordar de outro, quais foram as condições e os fatores que tornaram incerto aquilo que até então se

pensava sobre determinado tema. Na perspectiva de uma história da filosofia como história do pensamento, leva-se em conta as condições históricas nas quais os filósofos formularam problemas e apresentaram soluções aos mesmos, como e por que esses filósofos pensaram o que pensaram e o que foi preciso para que as questões por eles levantadas entrassem no campo do pensamento como um problema.

Se o trabalho da história da filosofia tem sido o de apresentar o cabedal de conhecimentos já produzidos pelos filósofos em relação aos temas/ problemas e as soluções apresentadas, o trabalho de uma história do pensamento, conforme Foucault (ibid., p. 233), “seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis”. Dessa maneira, a história do pensamento seria a história das formas de problematização, e não história dos problemas, uma maneira “alternativa” de se trabalhar com a história da filosofia. Nesta pesquisa, o processo tem mais importância do que o resultado. Além disso, esse trabalho é, também, o de encontrar “o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas” (id., ibid.).

2.1.1. Questão de método? A noção de “ensaio” e a problematização ética da verdade

A temática desta pesquisa não se refere a uma análise hermenêutica dos conceitos de “verdade” e “subjetividade”. Não privilegia a compreensão e apreensão exata do real sentido atribuído por determinados filósofos a determinados conceitos em determinadas obras ou textos. Este trabalho não se refere a uma ordem de presenças já estabelecidas, mas antes busca preparar uma disposição para a quebra desse “círculo hermenêutico” e, por conseguinte, uma disposição para a mudança de atitude e/ou do comportamento teórico associado ao sossego do Dentro da Filosofia em relação ao qual, nos rastros do que diz Pessanha (2006), o conceito é a primeira fala.

A preparação dessa disposição é pensada a partir de certo tipo de problematização, não teórico-proposicional, mas ética. Não “o problema ‘x’ em ‘y’”, mas “como ‘x’ entra no campo do pensamento como um problema?”. Ante a dificuldade de formar filósofos, não apenas enquanto um certo tipo de comentador ou professor, a problematização ética da docência em filosofia objetiva a preparação de uma disposição para o acontecimento de outras maneiras de

exercitar a filosofia nas instituições educativas. Maneiras estas que contribuam mais do que apenas para a (in) formação de uma atitude técnico-profissional.

A atitude filosoficamente crítica não é apenas aquela epistemologicamente crítica. A problematização ética da docência em filosofia na contemporaneidade consiste na problematização desse *ethos* ou comportamento teórico, em que “o mundo ou o sujeito estão engordados e seguros. Nenhum deles conhece o risco, pois não há exposição ao Fora” (PESSANHA, 2006, p. 78). A atitude epistemologicamente crítica (cartesiana) conduz o sujeito à “palavra-cheia”, à certeza e segurança de si mesmo. A atitude filosoficamente crítica conduz o sujeito à “palavra-quebrada” e ao risco do desabrigo, desdeterminando-o a si mesmo. “Dês-determinar”, portanto, a docência em filosofia do hermetismo dos cânones acadêmico-científicos.

Nesta pesquisa investigo uma maneira de desdeterminar a docência em filosofia desse comportamento teórico. A noção foucaultiana de estética da existência, que gira em torno do problema das “relações entre o sujeito, a verdade e a constituição da experiência” (FOUCAULT, 2010b, p. 289), contribui na elaboração de um mapa estratégico para a realização desse movimento de desdeterminação. A temática da pesquisa gira, portanto, em torno do problema da relação entre subjetividade, verdade e a constituição da experiência docente em filosofia na contemporaneidade. Dado que, de acordo com Foucault (ibid., p. 290), “a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo”, coloca-se a questão da elaboração da própria vida como uma obra de arte.

A noção de estética da existência, de formas de elaboração da vida como obra de arte, não encerra a arte nos limites da teoria estética ou ao trabalho do profissional de artes plásticas, visuais ou cênicas, do literato ou compositor musical. Para Pessanha (2006, p. 74-75) a arte é concebida como destituição da verdade do mundo, de modo que “aproximar-se do lugar da arte – [...] como um modo de poder existir – implica em se fazer [...] uma discriminação do Dentro e do Fora, uma clivagem entre a região da segurança no mundo (e os seus dizeres) e a região insegura [força do banimento] do artista”. Mesmo um artista (profissional) pode não estar próximo desse lugar da arte e da região insegura do artista.

A problematização ética da docência em filosofia implica pensar a constituição da experiência docente em filosofia pautada não somente pela problematização epistemológica da verdade, mas também pela problematização ética da verdade e a problematização da figura do filósofo como buscador teórico da verdade. Nesse sentido, vou de encontro à Pagni (2011), pois a experiência e a prática educativa do docente ou professor de filosofia relacionam-se não somente a uma *epistême* a ser transmitida e/ou adquirida, mas a um *ethos* a ser

construído. Foucault (2010b, p. 242) define a problematização como “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento”. O tipo de problematização (ética) que a questão do cuidado com a verdade instaura não é o mesmo tipo de problematização (epistemológica) que a questão do conhecimento (proposicional) da verdade instaura. A questão do cuidado com a verdade não coloca apenas o problema de como se constituiu um conhecimento de si e dos outros, mas de “como se constituiu uma ‘experiência’ em que estão ligadas a relação consigo mesmo e a relação com os outros” (ibid., p. 243)

Parafrazeando Nietzsche (1978), parece não ser possível ao homem, em sua pretensão de sentir em si que o voar de sua inteligência é o centro do universo, compreender a complexidade do universo reduzindo-o a esquemas epistemológicos. A inteligência desse animal, não conseguindo, em seu esforço esvoaçante, levantar vôo para além do devir de sua existência, reduz esse complexo a esquemas que satisfaçam sua necessidade prática de voar e seguir existindo no centro de seu universo “universal”. Não estando fora dessa condição animal, desse sentir que parece ser o centro do universo universitário, dessa necessidade que se coloca não tanto como a de conhecer, mas de subsumir essa complexidade a esquemas práticos para fins de comunicação, algumas afirmações e simplificações são inevitáveis.

Apesar disso, não estou tratando de afirmar que os conteúdos dessas afirmações ou aquilo que elas subscrevem são objetiva e universalmente aceitáveis da maneira que os exponho, tão pouco que há nessas afirmações a pretensão de descobrir ou revelar algo. O objetivo não é o de alcançar um conhecimento universal ou original, mas de apresentar este trabalho pensando e expondo o mundo a minha maneira, sem ter de abrir mão do meu eu em nome de uma objetividade científica.

Nesse sentido, relaciono esse exercício ao que Cabrera (2010, p. 23) chama de “o motivo profundamente singular do ato de filosofar”. A singularidade do ato de pensar, ou mais especificamente, a singularidade filosófica do ato de pensar está atrelada à vida do filósofo, sendo que o ato de filosofar surge da sua vontade de expor o mundo a sua maneira, e não de uma maneira impessoal⁸. Para Cabrera os “desgarramentos pessoais” e as “perplexidades intelectuais” do filósofo são inseparáveis um do outro. De maneira similar, os caminhos percorridos nesta pesquisa estão, de certo modo, atrelados a minha própria existência, sendo que o exercício de pensamento que aqui se pretende instaurar passa tanto pelos “desgarramentos”, desvios ou descaminhos da minha existência (especialmente a

⁸ Expor o mundo a sua maneira é, também, assumir o risco de expor-se ao mundo.

acadêmica) quanto pela perplexidade, o espanto (*thaumázein*) diante de certas questões que me foram sendo colocadas ao longo da pesquisa e que foram delineando meu trabalho de escrita.

Desses motivos não decorre, necessariamente, uma Filosofia ou um produto filosófico. Isso, certamente, não será encontrado aqui. Apesar disso, desses motivos podem decorrer exercícios de pensamento que, se não suficientes, julgo serem necessários para a instauração do ato de filosofar. O exercício do próprio pensamento pode não ser suficiente para a instauração de uma Filosofia, mas a singularidade filosófica do ato de pensar não pode ser reservada apenas a uma elite ou a uma polícia do pensar corretamente⁹.

A vontade de verdade da Filosofia, instauradora de uma ordem discursiva que supõe a separação entre “verdadeiro” e “falso” e que, por conseguinte, separa o “certo” do “errado”, a “realidade” da “ilusão”, ao qualificar determinados saberes e desqualificar outros, repele, para utilizar uma expressão de Foucault (2009), toda uma “teratologia” do saber para fora de suas margens institucionais. A consequência dessas separações operadas desde o interior da Filosofia, não tanto enquanto um saber em geral, mas enquanto disciplina, é o silêncio, ou melhor, a produção ou fabricação de silêncio como forma de dominação e controle de um determinado tipo de discurso sobre outros.

À fabricação desse silêncio relaciono a fabricação do “grande filósofo” ou da “grande Filosofia”. Ao mesmo tempo em que se admite que já não haja grandes filósofos sistemáticos e que, nesse sentido, não há mais uma grande Filosofia, compreende-se que, atualmente, a única maneira de se formar “grandes filósofos” ou, de certo modo, fazer *jus* a grande Filosofia, seja através do investimento em um sistema que formará grandes e “austeros” comentadores dos grandes filósofos. Toda a tentativa de fazer algo diferente, ou de levar-se a sério como pensador é, como diz Cabrera (2010, p. 56), ridicularizada *ab initio*, como uma vulgarização da “grande Filosofia” comentada, e não como uma tentativa legítima de caminhar (filosofar) com as próprias pernas ou de pensar com o próprio pensamento, de querer tornar-se sujeito capaz de verdade e não apenas sujeitado a verdades.

Partindo do pressuposto de que o exercício da prática filosófica exige, de quem se propõe a exercê-la, que assuma a responsabilidade por suas ideias e crenças, não estaríamos silenciando e emudecendo os estudantes quando os fazemos assumir somente a responsabilidade pelo saber e dizer bem as ideias e crenças de outros e não as suas, mesmo

⁹ De modo diverso, na aula inaugural no *Collège de France*, intitulada “A ordem do discurso”, Foucault comenta que “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (2009, p. 35).

que, em parte, devedoras das ideias de outros pensadores? Não os estaríamos emudecendo se, além de exigir que saibam e digam bem somente as ideias dos outros, também exigíssemos que o fizessem apenas de uma determinada maneira?

Cabrera (2010, p. 15) afirma que a Filosofia profissional pretende legislar sobre a exuberância do pensamento, descartando a filosofia “como impulso variado e incerto de indagação”. Além disso, na perspectiva da profissionalização da prática filosófica, diferentes tipos de grafia são desqualificadas em detrimento de um padrão que, supostamente, constitui o trabalho “sério” de escrita filosófica. Nessa perspectiva, textos de análise lógica e consideração científica são bem recebidos e avaliados. Ao contrário disso, escritos existenciais, místicos ou autobiográficos, exemplos levantados por Cabrera, são avaliados como inadequados ao “dizer bem” da Filosofia.

A estes acrescentaria ainda a escrita ensaística como exercício daquela espécie de curiosidade que possibilita a separação de si e o descaminho daquele que conhece, pois no ensaio “o pensamento se desembaraça da ideia tradicional de verdade” (ADORNO, 2003, p. 27)¹⁰. Essa separação se opera em relação àquilo que se tem até então como verdadeiro. Ela não objetiva o reconhecimento de uma verdade, mas o seu estranhamento, um deslocamento em relação ao que se tem colocado como verdadeiro. É nesse sentido que se entende o filosofar enquanto trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento. Por outro lado, não se trata tanto de criticar ou negar a importância do trabalho de escrita pautado por critérios de cientificidade, mas de lembrar que há outros tipos de escrita, onde o que importa não são os efeitos produzidos por ela, mas o (des) caminho daquele que conhece. No ensaio o que importa não são tanto os efeitos, os resultados do pensamento, mas o processo, não a solução/conclusão, mas a problematização.

Para Foucault (1984, p. 13), o “‘ensaio’ [...] é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento”. Apesar das divergências entre o pensamento de Adorno e Foucault, principalmente no que tange a diferença estabelecida pelo primeiro entre o ensaio e a arte, é possível indicar algumas relações entre o modo como Adorno pensa o ensaio e o modo como Foucault o relaciona ao trabalho de ascese filosófica. Para Adorno (2003) a pretensão à

¹⁰ Apesar de alguns autores citados nesta dissertação, como Adorno, pertencerem a registros ou tradições díspares em relação a qual Foucault costuma ser identificado, estou tomando a liberdade de desvinculá-los de seus registros para que assim possam me auxiliar a pensar as minhas questões, e não apenas eu as deles. Nesse sentido, é importante salientar que, no caso de Adorno, a concepção de verdade vai de encontro ao modo como Foucault a pensa no sentido de que, para ambos, a verdade não diz respeito apenas a enunciados ou a esquemas analíticos e epistemológicos. No entanto, sabe-se que entre estes dois pensadores há certas divergências, especialmente em relação ao ponto de vista de cada um a respeito do iluminismo, da concepção de poder e da transformação utópica da sociedade.

verdade do ensaio é desprovida de aparência estética. No entanto, isso não significa que Adorno opõe a arte ou a estética ao ensaio como forma, ao contrário, ele concebe o ensaio como forma de vínculo entre arte e pesquisa, mas esse vínculo não se estabelece a partir de uma reflexão estética. Nessa perspectiva, o ensaio, apesar de se aproximar de uma autonomia estética (ibid., p. 18), se diferencia da arte e da estética pelo trabalho conceitual que realiza e pela sua pretensão à verdade desprovida de aparência estética.

A perspectiva estética de Foucault diverge da perspectiva estética a qual Adorno se refere, pois ambos, ao referirem-se a arte, a estão pensando a partir de registros e objetivos distintos. Foucault aproxima-se da arte como pensamento sobre as formas/ modos de vida e de elaboração do trabalho de transformação de si mesmo, isto é, como uma arte da existência ou técnica de vida. Foucault (2010b, p. 244) aproxima-se da arte para pensar “a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo constituir a si mesmo como artesão da beleza de sua própria vida”. A preocupação estética de Foucault diz respeito às práticas de si, sob a forma de uma arte de si, que buscam a independência do sujeito em relação a uma legislação ou código moral pré-estabelecido. Adorno aproxima-se da arte como forma de crítica ao capitalismo e à destruição da dimensão social da arte pela indústria cultural, em relação a qual o método ensaístico expressa uma intenção utópica e transformadora.

Não obstante isso, os autores parecem convergir no que diz respeito à relação do ensaio e da pesquisa como um determinado tipo de busca da verdade. Se para Foucault o ensaio se coloca como experiência modificadora de si, para Adorno o ensaio possibilita ao pensador constituir-se como palco da experiência intelectual.

O ensaio exige, ainda mais que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos. O pensador, na verdade, nem sequer pensa, mas sim faz de si mesmo o palco da experiência intelectual, sem desemaranhá-la. Embora o pensamento tradicional também se alimente dos impulsos dessa experiência, ele acaba eliminando, em virtude de sua forma, a memória desse processo. O ensaio, contudo, elege essa experiência como modelo, sem entretanto, como forma refletida, simplesmente imitá-la; ele a submete à mediação através de sua própria organização conceitual; o ensaio procede, por assim dizer, metodicamente sem método (ibid., p. 29-30).

Ao afirmar que o ensaio, em relação à verdade, “não reconhece nenhum ponto de vista externo a si mesmo” (ibid., p. 38), Adorno não está opondo verdade e história, tampouco está tratando de defender uma análise estrutural a partir de leis de verificação de uma história interna da verdade. Segundo Adorno, a concepção de verdade que está em jogo no ensaio não

é aquela como algo pronto e acabado ou como uma hierarquia de conceitos. O ensaio não objetiva chegar a uma conclusão em que se apresentariam os resultados prontos e acabados de uma pesquisa cujo fim seja descobrir alguma verdade oculta ou desconhecida. O ensaio negligencia o ideal das certezas indubitáveis e abdica da segurança do pensamento estabelecido. O ensaio não toma a busca da verdade como a busca por um tesouro enterrado, mas como aquilo que leva o pensador, em sua experiência intelectual, para além de si mesmo sem, no entanto, abdicar de si mesmo.

Para Adorno, o ensaio procede metodicamente sem método porque suspende o conceito tradicional de método ao não almejar uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. O ensaio revolta-se “contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado no conceito” (ADORNO, 2003, p. 25). Apesar disso, o ensaio recua diante do “conceito superior”, da continuidade imutável e universal, porque o “seu método sabe que é impossível resolver o problema para o qual este conceito superior simula ser a resposta, mas apesar disso também busca uma solução” (ibid., p. 35). O ensaio não almeja uma ordem ou sistema lógico dedutivo ou indutivo fechado porque não pretende impor a uma realidade fraturada, a realidade harmônica e uníssona forjada por uma ordem lógica que, de acordo com Adorno, dissimula a essência antagônica dessa realidade. O ensaio pensa em fragmentos e encontra sua unidade ao buscá-la em uma realidade fraturada e descontínua, e não em um mundo das idéias e formas imutáveis. Desse modo, apesar de buscar soluções, o seu problema persiste.

Adorno afirma que o ensaio está historicamente aparentado com a retórica e que, apesar da pretensão científica em extirpá-la, ironicamente, a retórica acabou se “degradando, com toda a coerência, em uma ciência *sui generis* da era científica: a das comunicações” (ibid., p. 41). Segundo Adorno, no ensaio o elemento comunicativo da retórica, dispensado pela ciência, é conservado, mas não sob a forma dessa ciência *sui generis* das comunicações, mas de uma liberdade face o objeto a ser estudado. Apesar disso, Adorno sustenta que

a atualidade do ensaio é a do anacrônico. A hora lhe é mais desfavorável do que nunca. Ele se vê esmagado entre uma ciência organizada, na qual todos se arrogam o direito de controlar a tudo e a todos, e onde o que não é talhado segundo o padrão do consenso é excluído ao ser elogiado hipocritamente como “intuitivo” ou “estimulante”; e, por outro lado, uma filosofia que se acomoda ao resto vazio e abstrato, ainda não completamente tomado pelo empreendimento científico, e que justamente por isso é visto pela ciência como objeto de uma ocupação de segunda ordem (ibid., p. 44)

Outro exemplo de possibilidade de instauração de uma outra relação entre a escrita eo exercício filosófico vem de Juliano Pessanha (2006, 2009), que a partir da escrita de diários alterna a forma do ensaio, da prosa e da ficção. Juliano elabora dois tipos de grafia, e as denomina de “heterotanatografia” e “heterobiografia”. Ambas se diferenciam da forma de escrita autobiográfica, pois não tratam da escrita sobre a vida de um eu. O primeiro tipo de grafia é um relato não da vida de um eu, mas da morte de um outro como si-mesmo. O outro tipo de grafia já não trata de narrar a morte desse outro que é um eu, mas de narrar a si mesmo dizendo o outro, isto é, procura sair “para fora da redoma do ideal e para fora da detenção identitária” (id., 2009, p. 67).

Schopenhauer (2009) distinguiu três tipos de autores: os que escrevem sem pensar; os que pensam enquanto escrevem; e, por fim, os que pensaram antes de escrever, que são, segundo Schopenhauer, os melhores escritores. Acredito que o bom trabalho de escrita não se constitui somente dessa maneira, somente por aqueles que pensaram antes de escrever, pois o trabalho de escrita não se caracteriza somente como uma forma de expressão do pensamento, mas também como uma determinada maneira de exercitá-lo. Desse modo, esta escrita coloca-se mais ao lado do ensaio enquanto um tipo de escrita que se compõe através de experimentações. O que se pretende aqui não é oferecer apenas certo número de informações sobre um determinado tema, problema ou autor – pois como se disse anteriormente, a educação filosófica estará sendo pensada mais como um *ethos* a ser construído, do que como uma *epistême* a ser adquirida – mas pretende estimular naqueles que chegarem a lê-lo, transformações na sua maneira de pensar e viver a filosofia.

Vê-se, assim, o quão limitado são as possibilidades de instauração do ato filosófico como vontade singular, visto que o filosofar reduz-se apenas a uma ou poucas formas de expressão institucionalmente aceitas e bem avaliadas pela Filosofia oficial. De acordo com Cabrera (2010), as escolhas filosóficas são norteadas ora pelo medo à incerteza (indeterminado) ora pelo medo à certeza (determinado). Algumas escolhas “filosóficas”, no escopo da profissionalização da filosofia, não estariam sendo norteadas mais pelo medo de fazer uma opção a avessa da Filosofia e, por conseguinte, pelo medo de não inserir-se em um projeto de pesquisa, de não obter uma bolsa de iniciação científica e, por fim, de não aceder à carreira acadêmica, do que por aquela espécie de medo atrelada aquilo que Cabrera (2010) chama de “o motivo profundamente singular do ato de filosofar”? Ao que parece, esse motivo vem sendo substituído pela necessidade de inserir-se no escasso mercado de trabalho destinado àqueles com formação em Filosofia, para o qual se abre mão dessa singularidade, aceitando aquilo que é oferecido, muitas vezes “sem o menor conflito” ou “sem gemer”.

A inserção da disciplina de filosofia no ensino médio constitui-se ou constituir-se-á fora da jurisdição dessa Filosofia, explorando a pluralidade e a exuberância do pensamento, ou fará o mesmo pacto, explorando as incertezas dos estudantes, determinando como sua vida deverá ser, em nome de uma certeza pré-fabricada que os levará ao homem de carreira bem sucedido? Estudar para ser alguém na vida; dedicar-se com afinco aos estudos e aproveitar a vida mais tarde; manter o foco, pois “mais vale um pássaro na mão do que dois voando”; estes são a meu ver alguns dos corolários que derivam dessa forma de pensar não só a Filosofia, mas a prática educativa e/ou formativa de modo geral. Não sujeitar-se a eles implica em ser identificado como alguém que, por não aceitar ou escolher nenhuma das opções que o mercado “Vida” oferece, não quer nada com nada ou, paradoxalmente, identificado como alguém que quer ser ninguém na vida.

A promoção do medo de estar no erro ou na “exterioridade selvagem do verdadeiro”, como o diz Foucault, e não na zona confortável do verdadeiro institucionalizado parece promover, por conseguinte, formas ou maneiras predeterminadas de viver e pensar a vida. Se a tarefa fundamental do professor de filosofia é buscar “ser” filósofo, a questão que se coloca parece ser a seguinte: ousar e arriscar-se nesse terreno do incerto, que é aquele de quem pretende ensaiar sua própria filosofia, e/ou esforçar-se pela aquisição das certezas que garantirão um bom emprego. Arriscar-se ao erro ou ao fracasso, tentando o filosofar que explore a exuberância do pensamento, e/ou resignar-se ao que vem de fora, dedicando-se a um trabalho de luto.

Apesar disso, arriscar-se no terreno do incerto não implica em ignorar aquele já aplainado pelas diversas tradições do pensamento filosófico, tão pouco em uma preocupação em não contaminá-lo com a marca de nossa subjetividade ou utilizá-lo para transformá-la. Mas pretender fazer a opção somente pelo já resolvido, pelo já institucionalizado e o bem aceito dizer bem dos “grandes”, pelo consenso do que é conhecimento filosófico, de querer assumir a figura do pesquisador que não sente e não se deixa sentir no seu fazer, é querer fazer da filosofia uma matéria morta em relação a qual nos caberia apenas a tarefa ecologicamente correta de tratar bem de sua decomposição (filosofia como análise estrutural de textos¹¹). No entanto, não se nega que, mesmo nessa maneira de fazer filosofia, está

¹¹ Seneda (2009) ao expor o modo de Kant interrogar, desde fora dos sistemas e da história da filosofia, a partir da Física e da Geometria, como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*, o opõe a um dos expoentes e defensores da leitura estrutural, Goldschmidt, segundo o qual “De um modo mais geral, repor os sistemas num tempo lógico é compreender sua independência, relativa talvez, mas essencial, em relação aos outros tempos em que as pesquisas genéticas os encadeiam. A história dos fatos econômicos e políticos, a história das ciências, a história das idéias gerais (que são as de ninguém) fornecem um quadro cômodo, talvez indispensável, em todo o caso, não filosófico, para a exposição das filosofias; eis aí, escreve E. Bréhier, ‘o tempo exterior ao sistema’. —

implicado um certo *ethos*. Ao abordar as questões relativas a filosofia como modo de vida ou como discurso teórico não suponho que haja uma separação, uma oposição ou dicotomia, um estado puro de uma forma e de outra, mas que a filosofia como modo de vida praticamente não é tematizada, quando não ridicularizada, apesar de estar, necessariamente, de alguma maneira, implicada na mais “puritana” forma de praticar a filosofia (na pesquisa ou na docência) nas instituições educativas.

De acordo com Hadot (2010), referindo-se as escolas filosóficas do período imperial, tanto a leitura quanto o comentário de textos filosóficos constituíam-se como métodos de ensino, mas não simplesmente para transmitir o que um determinado filósofo dizia sobre um determinado problema, mas para assimilar um modo de vida e praticá-lo, remetendo a uma transformação da vida. Nesse sentido, Hadot cita Epicteto, que repreende seus alunos a não só explicar os textos como uma forma de exibição de seu conhecimento, pois ele se envergonharia se não pudesse apresentar uma conduta similar ao que ensina ou que não concordasse com o conteúdo do seu ensino, reduzindo-o ao puro e simples comentário sobre um autor. Não se estará tratando aqui de reverter o movimento de desqualificação de um fazer filosófico em benefício de outro, mas de problematizar uma relação que foi redefinida ao longo da história em favor de um padrão cientificista do fazer filosófico.

Diante da impossibilidade de continuar a fazer aquela Filosofia sistemática e universalista, da dificuldade em aceitá-la ou superá-la, resta-nos, então, o trabalho nostálgico de comentar “Os grandes”. Se a Filosofia está morta, resta-nos zelar pelo seu corpo, embalsamá-lo e conservá-lo em forma de textos competentes, de boas dissertações, teses, compêndios ou livros didáticos. Nesse sentido, em relação a esse *ethos* filosófico, é preciso cultivar o pensamento dos grandes, jamais usá-los ou “distorcê-los” para pensar outras coisas a não ser estritamente no escopo daquilo que já foi pensado. Os melhores profissionais da Filosofia (ou grandes Filósofos contemporâneos) serão aqueles que conseguirem aprofundar-se no pensamento de um filósofo sem contaminá-lo com suas impurezas, impulsos ou obsessões “pecaminosas”.

Pressionado por essa “necessidade”, por essa imposição de estar no verdadeiro da Filosofia, o exercício do filosofar é constantemente prorrogado, pois desde “Os grandes”, nunca se estará preparado para esse exercício. Por vezes, tem-se a impressão de que a

A biografia, sob todas as suas formas, supõe um tempo vivido e, em última instância, não filosófico, porque é o autor da biografia, não o autor do sistema, que comanda seu desenrolar-se; mas o sistema, qualquer que seja seu condicionamento, é uma *promoção*, como diz M. Guérault, a propósito de Fichte: ‘Bem se pode (pois) transpor na ordem do especulativo o que se passou na alma do filósofo’, seguindo-se o caminho inverso, impõe-se ao sistema uma desqualificação” (*apud* SENEDA, 2009, p. 235).

Filosofia é pensada como um percurso onde há somente um ponto de chegada pelo qual se deve começar, desconsiderando o fato de que aquilo que um determinado filósofo nos apresenta é parte constituinte de um processo de pensamento que, por vezes, não está todo expresso naquilo que ele apresenta em uma determinada obra ou conceito.

Conceber o exercício ou a experiência filosófica dessa maneira aproxima-nos do lugar de uma criança que, quando questionada acerca da origem do leite, responde que o mesmo vem da caixa, e não da “vaca”, pois dado sua pouca vivência e experimentação do mundo, lhe é impossível o conhecimento a respeito da existência da vaca e o entendimento de que entre a caixa e a vaca há um processo pelo qual o leite passa para ser consumido. A filosofia não vem tão somente da publicação de livros e/ou artigos, entre estes e a pessoa que os escreveu aconteceu algo, sendo que este algo pode não estar necessariamente presente no produto final. Atualmente, a pesquisa histórica aliada a alguma técnica ou método de análise, exame ou interpretação das sentenças dos filósofos do passado e a adequada expressão da experiência cognitiva relativa a esse trabalho, que poderá resultar, na melhor das hipóteses, em novas ou reformuladas sentenças, enunciados, proposições, conceitos etc., parece encerrar todo o processo do fazer filosófico. Em termos de educação filosófica, partir do conceito¹² pode ser uma estratégia interessante para o desenvolvimento do exercício do pensamento filosófico, mas ficar só no conceito como um bloco de informação é incentivar e promover o embotamento do pensamento e o pedantismo.

Apesar disso, qualquer proposta ou alternativa, de uma outra maneira de conceber a filosofia na escola, não terminará ou resolverá as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Talvez essa outra maneira possa ser tão ou mais difícil e problemática de acontecer na escola quanto os modelos mais tradicionais de educação filosófica, especificamente as baseadas no tipo de ensino/ transmissão já salientados, pois a escola não é simplesmente um lugar de encontro, mas um lugar onde os professores, as crianças e os jovens se encontram dentro de uma série de obrigações que parecem dificultar mais do que facilitar o exercício da filosofia. Ao considerar as características da compulsoriedade desse encontro, na medida em que se coloca a questão da ética na educação filosófica, faz-se necessário a problematização da figura do professor como capaz de cuidar de si e, por conseguinte, cuidar do outro. Essa questão não parece ser trabalhada na licenciatura, pois os

¹² Gallo (2012) procura repensar sua proposta metodológica de uma pedagogia do conceito e seus quatro passos didáticos. O método proposto inicialmente por Gallo, constituído pelas etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, é revertido. Desse modo, iniciáramos o trabalho com a escolha e leitura de um texto, evidenciando o conceito proposto pelo filósofo e, em seguida, investigáramos o ou os problemas que fizeram com que o filósofo em questão criasse o conceito evidenciado.

cursos universitários também possuem uma estrutura disciplinar e um nível de compulsoriedade que não favorecem esse tipo de reflexão acerca da formação e prática docente.

A ética na educação filosófica se coloca como pensamento sobre as formas ou modos de vida e não apenas como uma subárea da Filosofia. Ela está relacionada a determinados conhecimentos que possuem a qualidade de transformar o modo de ser do sujeito, contribuindo para a constituição do seu *ethos*. Desse modo, refiro-me ao ensino da filosofia não tanto como transmissão de conhecimentos/ informação acerca da filosofia, mas transmissão de uma prática, aprender filosofia é aprender uma prática que é transmitida através da própria prática, isto é, do exercício da filosofia pelo filósofo quando este se encontra diante dos estudantes. A transmissão da filosofia se dá através do modo pelo qual o filósofo a exerce, através do modo pelo qual ele a experimenta.

Nesse sentido, o ensino da filosofia se coloca dentro da perspectiva de uma educação filosófica que é, antes de qualquer outra coisa, o que se deveria buscar com a filosofia, isto é, formar filósofos ou formar indivíduos que sejam capazes de assumir uma atitude filosófica ante as questões que a vida lhes apresenta. E quando digo que a filosofia deve formar filósofos não estou sustentando que a filosofia na escola deva ser capaz de desenvolver a habilidade ou capacidade dos alunos de escreverem *papers* competentes. Esse é o objetivo, o sentido para o qual se pode direcionar a prática filosófica na universidade. Por esse ser o objetivo, o problema que se coloca não é o de sua alcançabilidade, mas aquilo que é necessário para realizar a caminhada na direção desse objetivo, isto é, de fazer com que os estudantes estabeleçam uma relação amorosa com o saber, relação esta arruinada pela compulsoriedade do encontro escolar.

Trata-se, portanto, de reverter essa relação, arruinar o compulsório estabelecendo uma relação apaixonada com o saber e não uma relação pensada a partir de um ideal de objetividade científica. Ao conceber a figura do professor não apenas como aquele que reproduz ou transmite a tradição, mas como a de um filósofo cuja prática objetivará a problematização do seu e do *ethos* dos estudantes, é preciso lembrar que, como diz Foucault (2011, p. 60), o discurso filosófico não se limita a formar um *ethos*, pois ele “nunca coloca a questão do *ethos* sem se interrogar ao mesmo tempo sobre a verdade e a forma de acesso à verdade que poderá formar esse *ethos*, e [sobre] as estruturas políticas no interior das quais esse *ethos* poderá afirmar sua singularidade e sua diferença”.

Não se trata aqui de apresentar uma solução para os problemas de aprendizagem ou pensar uma maneira fácil e rápida de ensinar Filosofia de modo que os estudantes a

apreendam. Trata-se de pensá-la como uma prática que também implica a realização de determinados exercícios, mas que não encontram o seu fim último no ato do “filosofar corretamente”, ao se marcar um “x” em uma prova de vestibular. A compulsoriedade da educação escolar coloca uma série de dificuldades para esse trabalho relacionado às questões da mestria, da ética e do cuidado. Considerando que as práticas pedagógicas, tanto na universidade quanto na escola, trabalham na perspectiva da formação de um sujeito sujeitoado à verdade, e não de um sujeito capaz de verdade, e que uma prática pensada nessa segunda perspectiva formativa coloca, de certo modo, a questão da *parresía*, do dizer-a-verdade, como pensar o espaço da sala de aula e a potência dele para promover o encontro visto que a prática da *parresía*, que implica um determinado comprometimento ético com a verdade, isto é, comprometer, de uma determinada maneira, o seu *ethos* ante aquilo que tomas por verdadeiro, não parece ser possível de acontecer na educação escolarizada?

O trabalho crítico em relação àquilo que se faz e aquilo que se pode fazer com a educação filosófica na escola coloca o questionamento acerca daquilo que se tem feito na formação universitária. O que se pretende aqui é, de certo modo, jogar areia nas engrenagens desse processo de reprodução da relação de sujeição a uma verdade que diz respeito ao fazer da filosofia que se estabelece desde a formação universitária e que é, de certo modo, reproduzida nas escolas. A necessidade de resistir a esse poder que procura sujeitar nossa subjetividade, as possibilidades de diversos modos de vida às verdades oficiais e a modos de vida pré-fabricados, eis o que me motivou a pensar este trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, o trabalho de pensar a viabilidade da presença da filosofia na escola pode ser tão ou mais penoso do que pensá-la como transmissão de informação acerca de sua história ou como leitura estrutural de textos. Não se encontrará aqui receitas rápidas, práticas e fáceis de como ensinar filosofia e transformá-la em razão para alimentar o pobre espírito do alunado. Esse trabalho de pesquisa não foi pensado para a realização desse tipo de tarefa, em que a filosofia é tomada como mais uma disciplina escolar/ acadêmica que se justifica ante os estudantes por sua inserção nos processos seletivos para o chamado “ensino superior” ou para fins de certificação e uma boa carreira universitária.

A inserção da Filosofia nos processos seletivos de ingresso às universidades não estaria se colocando como uma estratégia de controle da filosofia, de legislar sobre a exuberância do pensamento e, como diz Cabrera (2010), descartar a filosofia como impulso variado e incerto de indagação? Se não é possível fazer Filosofia na escola, pelo menos poderemos amarrar os docentes e os estudantes a um determinado conjunto de informações

acerca das verdades filosóficas, e se os estudantes não são capazes de estar no verdadeiro da Filosofia e do filosofar, então ao menos poderão marcar um “x” no verdadeiro.

Neste trabalho de pesquisa não se pretende descobrir ou revelar uma verdade e apresentá-la como dada, independentemente dos caminhos percorridos pelo investigador/pesquisador. Não se pretende aqui continuar a produzir aquele efeito de iluminação/ revelação divina, como se o resultado das pesquisas dos filósofos fossem independentes em relação aos caminhos percorridos pelos mesmos. Como se esses caminhos fossem irrelevantes na compreensão das proposições desses filósofos, como se nada estivéssemos perdendo com isso, como se não deixássemos para trás algo importante, isto é, a produção do texto e, por conseguinte, da filosofia como prática de si. O ensaio aqui se coloca como movimento de problematização, movimento este que coloca a questão da verdade não como algo a se descobrir/ revelar, mas como aquilo que produz certos efeitos e modificações naquele que conhece.

O ensaio estabelece uma outra relação com a verdade, não como uma capacidade *a priori* do sujeito, como se fosse por si mesmo capaz de verdade, mas como um “*eu ético*” que se constrói. Essa oposição de um movimento de escrita ensaiante em relação àquele tipo de escrita científica tradicional se inscreve, ainda, na oposição entre esse “*eu ético*” que se constrói e o sujeito como fundamento de um conhecimento verdadeiro. Para Gros (2008, p. 128) essa oposição consiste no modo de interrogação sobre o *eu ético* em relação ao modo de construção filosófica do sujeito universal. Enquanto a interrogação sobre o primeiro se situa no horizonte de uma história da subjetividade, de uma historicização do sujeito, a construção do sujeito universal e fundante se caracteriza por sua irredutibilidade ao indivíduo histórico¹³. Com isso, segundo Rajchman (1993, p. 151), “Foucault quis substituir a busca cartesiana de um método que levasse à atitude subjetiva da certeza pela questão da constituição histórica dos ‘objetos do conhecimento’ (...). A ‘objetividade do conhecimento (...) não seria definida por uma ‘subjetividade’ básica ou fundante”.

Para Foucault essa objetivação do conhecimento, que é tomada pela tradição como objetivamente dada, é fruto de um processo histórico. O problema não está na maneira como poderíamos explicar determinados acontecimentos históricos e, com base nessas explicações, como poderíamos fazer previsões sobre prováveis conseqüências desses acontecimentos. Os problemas que ocupavam o pensamento de Foucault não eram da mesma ordem dos

¹³ A história da filosofia como história do pensamento se colocaria nos termos desse eu ético que se constrói, pois o coloca no horizonte de uma história da subjetividade; enquanto o sujeito na história da filosofia como história dos temas e problemas (e não das formas de problematização) se caracteriza por sua irredutibilidade ao indivíduo histórico e a formas de problematização que, portanto, não são universalizáveis.

problemas científicos tradicionais. Para Foucault não é a explicação que se coloca como um problema, mas os tipos de coisas que os historiadores e os filósofos procuram explicar, ou seja, Foucault se perguntava por que procuramos explicar algumas coisas e não outras. De outro modo, para Foucault a explicação não se constitui como um problema, pois para ele “a questão dos ‘objetos do discurso’ era anterior à questão dos métodos de explicação e previsão” (ibid., p. 142). Nesse sentido, Foucault afirmava “que o conhecimento era ‘disperso’ ou disjunto, e que uma lógica da inferência (dedutiva ou indutiva) nunca seria suficiente para explicar o pensamento que a objetivava” (ibid., p. 151).

A partir disso trata-se de definir no que consistiria a atitude crítica da filosofia em relação à questão da verdade¹⁴. Visto que Foucault concebe a atividade filosófica como o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento, a atitude crítica da filosofia consistiria, então, em determinar os limites históricos do pensamento. Essa atitude crítica, portanto, não consiste em um exercício de dubitação metodológica cujo objetivo seria o de encontrar um ponto seguro e indubitável no qual fundamentaríamos nosso conhecimento. Ao se referir a atividade crítica específica do intelectual-filósofo, Foucault, em “Verdade e poder” (1979), sustenta que ela consistiria na separação desses pressupostos de uma subjetividade fundante e absoluta. A atividade crítica do intelectual não seria a de definir os limites universais do que pode e do que não pode ser conhecido, mas o de abrir novas possibilidades de pensamento, ao invés de se preocupar em legitimar o que já se sabe. Ou seja, tornar o pensamento novamente possível, abrindo a experiência para novas possibilidades. O papel do intelectual específico consiste em “diagnosticar” o presente, analisar um determinado domínio de coisas, se interrogar sobre o modo como elas tem funcionado e acontecido, e problematizar os seus “fundamentos”.

A ética desse intelectual, em relação ao cuidado com a verdade, consiste em tornar-se capaz de se desprender de si mesmo. Além disso, fazer funcionar um tipo de análise e de saber que modifique o seu próprio pensamento e o pensamento dos outros. Assim, Foucault (2010b, p. 248) afirma que gostaria que essa mudança “fosse uma elaboração de si por si mesmo, uma transformação estudiosa, uma modificação lenta e árdua através da preocupação constante com a verdade”.

Desse modo, à noção de “ensaio” soma-se a proposta de uma ontologia histórica de nós mesmos. Essa ontologia decorre da articulação de três domínios; “o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo

¹⁴ Ou, mais especificamente, no que poderia consistir essa atitude crítica em relação à verdade no que diz respeito a presença da filosofia nas instituições educativas?

mesmo” (FOUCAULT, 2005, p. 351). Cada um desses domínios articula-se, respectivamente sob os eixos do ser-saber (Epistemológico), ser-poder (Político) e ser-consigo (Ético). Esses três eixos costumam ser divididos em três fases da produção filosófica de Foucault, que compreenderiam, respectivamente, a fase arqueológica, a genealógica e a ética. No entanto, a proposta de uma ontologia crítica do presente dilui essas divisões, pois no trabalho de investigação acerca da nossa constituição histórica, isto é, de como chegamos a ser o que somos, faz-se necessário realizar o duplo trabalho de uma arqueogenealogia. Essa proposta filosófica de uma ontologia crítica é

[...] genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método. Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos (ibid., p. 348).

O trabalho genealógico objetiva, a partir da investigação histórica da contingência daquilo que nos fez ser o que somos, investigar as possibilidades de não ser mais aquilo que somos. O trabalho arqueológico, por sua vez, é o modo pelo qual os discursos serão abordados na sua especificidade histórica. O trabalho da genealogia consiste em por em cheque a necessidade da relação que estabelecemos entre aquilo que tomamos por verdadeiro e o que essa verdade produz em nós. O trabalho da arqueologia consiste em situar os discursos na sua temporalidade específica, não como algo necessariamente verdadeiro, mas cuja verdade limita-se a contingência histórica da nossa localidade discursiva. Nesse sentido, à investigação histórica sobre o que nos fez ser o que somos, soma-se o trabalho de investigação dos limites acerca daquilo que podemos ser no presente histórico. Apesar de esta pesquisa estar focada nos estudos do chamado “terceiro Foucault”, leva-se em conta que o trabalho de uma arqueogenealogia efetiva-se somente na articulação entre os três eixos apresentados anteriormente.

A partir das ferramentas foucaultianas, os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa pressupõem a articulação do trabalho arqueogenealógico de Foucault com a análise da literatura sobre a temática do ensino da filosofia. Nesse sentido, a pesquisa visa à elucidação e descrição do processo de ressignificação de um determinado discurso relacionado à prática do mestre filósofo na antiguidade a outro, relacionado ao trabalho docente em filosofia na contemporaneidade. Com isso torna-se indispensável “multiplicar relações”, ou seja, “situar as ‘coisas ditas’ em campos discursivos, extrair delas alguns

enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos” (FISCHER, 2001, p. 205), interrogando as práticas discursivas e os jogos de verdade relativos à filosofia na antiguidade e ao seu exercício nas instituições educativas contemporâneas.

O pano de fundo da investigação é a análise do processo histórico de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade, suas implicações e/ou influências no processo de institucionalização da Filosofia e, por conseguinte, no processo de constituição da figura do filósofo não mais como mestre da verdade, mas como professor/docente. Além da referência foucaultiana, também está sendo considerada a literatura que trata da prática de ensino e aprendizagem em filosofia, que são consideradas como uma produção histórica e política na medida em que as palavras são construções, e que a linguagem também é constitutiva de práticas (ibid., p. 199).

Esta pesquisa sobre a filosofia e a prática docente nas instituições educativas relaciona-se tanto com o trabalho arqueológico de Foucault, enquanto “o método próprio à análise da discursividade local”, como com o seu trabalho genealógico, entendido como “tática que, a partir da discursividade local [...], ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2004, p.172). O método arqueogenealógico nos permite deduzir, a partir da análise da discursividade local acerca da docência em filosofia, e da contingência dessa prática, a possibilidade do exercício do filosofar não ser mais pensado a partir da pergunta *o que é*, mas de colocá-lo na ordem do acontecimento, libertando-o de um discurso teórico, unitário e formal, afirmando sua imanência.

3. SUBJETIVIDADE, VERDADE E CUIDADO DE SI

3.1. Subjetividade: forma-sujeito e substância-sujeição

A questão do sujeito foi o que, de acordo com o próprio Foucault (1995), constituiu o tema geral de suas pesquisas. Opondo-se a tradição cartesiana, sustentava que o sujeito não é uma substância (pensante), mas uma forma entendida como processo de formação, como uma construção histórica. Em uma entrevista de janeiro de 1984, intitulada “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”, Foucault afirma que o sujeito não é uma substância, mas uma forma nem sempre idêntica a si mesma. Dessa maneira ele pretende substituir o problema da substância-sujeito pelo da forma-sujeito, realizando uma investigação arqueogenealógica sobre as formas que o sujeito assumiu ao longo da história do pensamento ocidental.

Tendo isso em vista ele empreendeu em seus últimos anos de vida um estudo acerca das práticas de constituição do sujeito na antiguidade clássica, visto que o seu objetivo geral era o de traçar a história dos modos de subjetivação, isto é, a história dos modos pelos quais nos constituímos enquanto sujeitos de uma verdade não substancial e universal como a *epistémê* do século XIX pressupunha. Ao investigar as formas que o sujeito assumiu ao longo da história Foucault defende que não há uma instância fundadora do sujeito, pois essa é uma invenção moderna e, sendo que a constituição desse sujeito já se deu de outras formas, nada nos impediria de configurá-la de outras maneiras.

A partir do estudo das práticas de constituição do sujeito na antiguidade, mas sem a pretensão de resgatá-las, retomá-las ou restaurá-las ao modo daquela época, Foucault pretende mostrar o quanto podemos ser livres para trabalharmos na constituição de nós mesmos enquanto sujeitos éticos capazes de verdade e não sujeitados a verdades preestabelecidas por instâncias superiores ou por órgãos/instituições “competentes”. Dessa maneira, de acordo com Pradeu (2004), o trabalho ético de si sobre si, derivado da cultura de si da antiguidade, recoloca a possibilidade de imprimir à *substância ética* certa forma, certo estilo, fazendo com que o sujeito constitua-se não como sujeição a uma substância, um fundamento, um universal, mas como uma obra de arte a ser talhada por si mesmo através de um conjunto de práticas e problematizações.

Foucault (1984) distingue o código moral da moralidade dos comportamentos. O primeiro diz respeito ao conjunto de regras e valores que são propostos aos indivíduos como, por exemplo, a fidelidade. O segundo refere-se ao comportamento real dos indivíduos em relação a essas regras e valores. Com isso Foucault quer dizer que existem várias maneiras de praticar um determinado código de prescrições. Os atos e desejos referem-se a duas substâncias éticas distintas, sendo parte daquilo que constitui a matéria do comportamento moral em relação a um determinado conjunto de regras e valores que são propostos aos indivíduos. Dessa maneira, o *modo de sujeição* diz respeito a maneira como o indivíduo se relaciona com essa regra ou valor, o que depende de uma *elaboração do trabalho ético* para transformar-se e adequar-se a esse valor de uma certa maneira, voltado para um fim específico (*teleologia* do sujeito moral) e não, necessariamente, da maneira “universalmente correta” submetendo-se a uma determinada tradição. Desse modo

“a fidelidade conjugal pode dizer respeito a uma conduta moral que leva a um domínio de si cada vez mais completo; ela pode ser uma conduta moral que manifesta um distanciamento repentino e radical a respeito do mundo; ela pode tender a uma tranqüilidade perfeita da alma, a uma total insensibilidade às agitações das paixões, ou a uma purificação que assegura a salvação após a morte e a imortalidade bem-aventurada” (FOUCAULT, 1984, p. 36).

Os gregos valorizavam a austeridade sexual não porque havia uma instituição e um código moral que apontavam para o pecado da carne e para a necessidade de uma purificação, mas como uma forma de domínio de si. As diferenças entre a moral cristã e a antiga consistiam no fato de que “a Igreja e a pastoral cristã fizeram valer o princípio de uma moral cujos preceitos eram constrictivos e cujo alcance era universal [...], no pensamento antigo, as exigências de austeridade não eram organizadas em uma moral unificada, coerente, autoritária e imposta a todos da mesma maneira” (ibid., p. 29). O processo ou prática de subjetivação da forma de elaboração do trabalho ético da cultura de si dos antigos não advinham “de proibições profundas e essenciais, mas como elaboração e estilização de uma atividade no exercício de seu poder e na prática de sua liberdade” (ibid., p. 31). É nesse sentido que para Foucault o cuidado de si é o que permitia aos gregos colocar a questão da liberdade como ética, pois estes estavam preocupados com a questão moral orientada mais para o eixo da ética do que para o estabelecimento de um código moral a ser seguido por todos ou, ainda, do que para uma preocupação epistemológica que encontraria no conhecimento um fim em si mesmo.

Se, como disse anteriormente, o sujeito antigo era encarado como uma obra de arte a ser talhada através de um conjunto de práticas e problematizações, as práticas colocam-se a partir da questão da liberdade enquanto condição ontológica da ética, e esta como forma

reflexiva e problematizadora dessas práticas de liberdade. Esse trabalho e prática de estilização da existência e a reflexão acerca da mesma dava-se em três campos distintos, a saber, “na Dietética, como arte da relação cotidiana do indivíduo com o próprio corpo, na Econômica, como arte da conduta do homem enquanto chefe de família, na Erótica, como arte da conduta recíproca entre o homem e o rapaz na relação de amor” (ibid., p. 115).

Não haverá aqui como se deter minuciosamente em cada um desses campos, mas cabe ressaltar que as análises foucaultiana da arte erótica, da economia dos prazeres e da ciência do sexo objetivam traçar uma genealogia de como foi se constituindo uma verdade-fundamento por trás dos desejos sexuais. Ou, nas palavras de Foucault, “analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser” (ibid., p. 11-12). A relação entre subjetividade e verdade implicada nesse desdobramento da verdade como algo a ser descoberto já não é mais concebida sob a forma do cuidado ético consigo mesmo, pelo menos não no sentido socrático de uma erótica filosófica, pois, como se verá adiante, é através do movimento do *eros* e pelo trabalho da *áskesis* que se pode produzir a diferenciação ética nos sujeitos. Nisso já é possível entrever mais claramente o processo de desqualificação de um dos caminhos pelos quais se desenvolvia a prática filosófica, isto é, o da estilização da existência, em favor de outro caminho, o de um exame do sujeito de conhecimento.

A relação com a verdade na espiritualidade cristã conduz a uma hermenêutica do desejo, na moral grega essa relação conduzia a uma estética da existência. Na primeira o sujeito deveria submeter-se a um modo de vida conforme um código de conduta preestabelecido e a um trabalho de purificação que objetivava o conhecimento de uma verdade oculta pelos desejos. No segundo caso a preocupação era com as formas empregadas no uso dos prazeres, isto é, preocupação com “certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que deles se faz, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita” (ibid., p. 110). Não havia a intenção de se fazer uma hermenêutica do sujeito através de práticas confessionais que objetivavam a expurgação dos desejos pecaminosos que encobriam ou impediam o sujeito de seguir o caminho em direção à verdade divina e, através da renúncia de si mesmo, garantir sua salvação.

O tema da salvação já estava presente na cultura de si dos antigos sob a forma do que Foucault (2010a) chama de universalidade do apelo e raridade da eleição. O princípio do cuidado de si adquiriu, no período helenístico, uma coextensividade à totalidade da existência. Agora não era necessário cuidar de si somente àqueles que pretendiam governar ou cuidar dos

outros, não dizia respeito somente a formação dos jovens (como era o caso de Alcibíades), como no período socrático-platônico, tão pouco um privilégio dos meios aristocráticos, mas algo que deveria ser considerado por qualquer pessoa ao longo de toda a sua vida. Como dizia Epicuro, nunca é cedo nem tarde demais para se cuidar da própria alma, isto é, para começar a filosofar.

Para os epicuristas e estóicos, todos os indivíduos são, em princípio, capazes de cuidar de si, independentemente do seu *status*; no entanto, poucos são capazes de levar a cabo essa tarefa, isto é, poucos são capazes de si. O apelo do cuidado de si é universal, passa a ser dirigido a todos, ninguém está originariamente excluído dele, mas poucos de fato serão capazes dele. A categoria da salvação colocava-se inicialmente para os gregos sob uma forma vazia, “meta terminal da vida para todos os homens, forma rara de existência para alguns e somente alguns” (FOUCAULT, 2010a, p. 115). Assim como para os antigos a salvação está associada ao cuidado de si, salvar-se/cuidar-se para salvar/ cuidar os outros, para os cristãos todos podem ser salvos, mas poucos de fato serão capazes de se salvar.

Desse modo, há de se distinguir a salvação enquanto uma noção filosófica e enquanto uma noção religiosa. Em um sentido filosófico o que torna necessário a salvação não são as transgressões, as faltas ou pecados do sujeito em relação a um código moral que implicará em uma conversão ou arrependimento. A arte filosófica de viver está, também, ordenada ao princípio da conversão, mas de maneira muito diversa da conversão cristã, pois essa conversão não implica em uma renúncia a si.

Foucault distingue a conversão cristã da helenística e da platônica. Nesta última o indivíduo deveria desviar-se das aparências e a partir de um retorno a si reconhecer sua própria ignorância para que, por fim, pudesse reconhecer, por meio da reminiscência, as formas essenciais das coisas (ibid., p. 188). As três diferenças elencadas por Foucault entre a conversão da cultura de si helenístico-romana e a platônica consistem no fato de que, primeiro, a conversão helenístico-romana não se movia em um eixo de oposição entre um mundo (o das aparências) e outro (o das verdadeiras formas), mas deslocava-se entre o que depende e o que não depende de nós na imanência deste mundo. Em segundo lugar, essa conversão não implicava em uma cisão com o corpo ligado as aparências, mas a uma adequação de si para consigo. Em terceiro lugar, o conhecimento não desempenha, na conversão helenístico-romana, uma função tão importante quanto na conversão platônica, pois nela o conhecimento na forma da reminiscência do que constitui o elemento essencial das formas do mundo das aparências é substituído pelas práticas de conversão a si. Em suma, na

conversão platônica a alma retorna em direção a sua fonte, na helenístico-romana ela retorna a si mesma em relação aquilo que a cerca.

Em relação às diferenças da conversão cristã em relação às duas concepções filosóficas de conversão, elas se dão, fundamentalmente, sob a forma da penitência e da mudança radical do espírito em direção a uma renúncia de si. Desse modo, a distinção que caracteriza a conversão filosófica em relação à cristã é – além dessa mutação do espírito, que leva a passagem de um tipo de ser a outro, isto é, daquele do âmbito do demoníaco ao de Deus, que por sua vez leva a necessidade de uma ruptura em relação a si mesmo – a ruptura que não se produz no eu, no sentido de uma renúncia a si mesmo, ao mundano, mas naquilo que o cerca e que perturba o espírito; “portanto, ruptura para o eu, ruptura em torno do eu, ruptura em proveito do eu, mas não ruptura no eu” (ibid., p. 192). O eu é a meta da conversão, e não um outro divino, é a ele que, ao alcançarmos a sabedoria, teremos acesso.

Se a conversão [cristã] tem a forma de ruptura e de mutação no interior do próprio eu, e se, conseqüentemente, pode-se dizer que ela é uma espécie de transubjetivação, propria então dizer que a conversão que está em causa na filosofia dos primeiros séculos de nossa era não é uma transubjetivação. Não é uma maneira de introduzir no sujeito e nele marcar uma cisão essencial. A conversão é um processo longo e contínuo que, melhor do que de transubjetivação, eu chamaria de autossubjetivação. Fixando-se a si mesmo como objetivo, como estabelecer uma relação adequada e plena de si para consigo? (ibid., p. 193).

O que está em questão na conversão a si no período helenístico-romano não é a conversão como resultado de um arrependimento, de conversão fundadora no sentido cristão de reversão, renúncia ou renovação. Nesta forma de conversão não estavam em jogo a renovação do espírito pela ressurreição através da renúncia a si mesmo. O que estava em jogo era a conversão do olhar, que tinha “um sentido inteiramente particular e distinto do ‘conhece-te a ti mesmo’ platônico e do ‘examina-te a ti mesmo’ da espiritualidade monástica” (ibid., 196). O sentido dessa conversão era o de desviar o “olhar” da curiosidade pelos outros para voltê-lo a si mesmo, não prestar atenção ao que se passa na alma dos outros, mas sim ao que se passa na alma de si mesmo, ocupar-se com os próprios defeitos ao invés de ocupar-se, voltar-se, aos defeitos dos outros. Deve-se, portanto, converter o olhar, não para os outros, mas sim para si mesmo.

Nesse trabalho de conversão a si não se trata de um conhecimento de si platônico, mas de exercícios de memória, de recusa a curiosidade em relação ao que se passa com o outro, exercícios de concentração. Não se trata, nessa conversão, de fazer do sujeito um campo de conhecimento, mas de analisar “o que nos separa da meta, a distância entre nós e a meta deve ser o objeto, repito, não de um saber de decifração, mas de uma consciência, uma vigilância,

uma atenção” (ibid., p. 200). Vê-se, portanto, uma continuidade da questão da conversão, mas uma descontinuidade das formas sob as quais ela vai sendo elaborada e apresentada ao longo dos séculos. Tal descontinuidade implica em uma diferenciação, não ruptura, diferenciação da conversão platônica como exercício de conhecimento em relação à conversão helenístico-romana como exercícios de concentração e desta em relação à conversão cristã como exercício de deciframento.

Desse modo, a salvação da filosofia helenística e romana remete a própria vida, ela não diz respeito a uma passagem da mortalidade a imortalidade, de um mundo de impureza a um mundo da pureza, isto é, ela não é o que nos faz passar do negativo ao positivo. A meta da salvação não é a vida após a morte em um paraíso hipotético, mas uma “atividade permanente do sujeito sobre si mesmo, que encontra sua recompensa em uma certa relação consigo, ao tornar-se inacessível às perturbações exteriores e ao encontrar em si mesmo uma satisfação que nada mais necessita senão dele próprio” (ibid., p. 167).

Essa salvação não é mediatizada pela cidade, como em Platão, não implica uma renúncia a si, como no cristianismo, mas assegura o acesso a si através de um trabalho que se opera sobre si mesmo. Em relação a Platão ocorre, portanto, uma inversão, o objetivo não é mais salvar a cidade (cuidar dos outros), que gera a necessidade de cuidar de si (salvar a si mesmo) para cuidar da cidade. O cuidado de si é uma consequência do cuidado que se deve ter com os outros, é preciso salvar a cidade para salvar os indivíduos. Para os filósofos do período helenístico-romano é preciso salvar antes o indivíduo, sendo a salvação da cidade apenas uma consequência desse cuidado primeiro.

Como Foucault está preocupado em analisar os processos de transformação em relação a formação do sujeito, suas análises não abordam essas questões em termos de ruptura ou oposição, mas de continuidade e diferenciação. Desse modo, é possível visualizar entre a filosofia greco-romana e o cristianismo a maneira como a questão da salvação se diferencia e permanece. Na modernidade há um processo de laicização da salvação, deslocando-a para a questão da cura e da saúde. Se no cristianismo o indivíduo se sujeitava a norma moral para ser salvo, agora se sujeita a norma médica para ser curado. Se no processo de teologização da categoria da salvação tratava-se de assegurar a salvação do indivíduo no outro mundo, agora se trata de assegurá-la neste mundo.

Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a sua salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra *salvação* tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes. Uma série de objetivos “mundanos” surgiu dos objetivos religiosos da pastoral tradicional, e com mais facilidade, porque

esta última, por várias razões, atribuí-se alguns destes objetivos como acessório: temos apenas que pensar no papel da medicina e sua função de bem-estar assegurados, por muito tempo, pelas Igrejas católicas e protestante (FOUCAULT, 1995, p. 238)

No cristianismo o sujeito é levado, através do exame de consciência de seus pensamentos íntimos, a discriminar o verdadeiro e o falso, confessar sua verdade ao seu diretor de consciência para que possa purificar-se e, assim, alcançar a salvação. A verdade já não pertence mais ao sujeito, cabendo a ele, através da prática de confissão, renunciar a si mesmo para adequar-se a verdade e vontade divina. A essa prática Foucault opõe a *parresia*. No primeiro caso, da confissão, o indivíduo “deve se tomar a si mesmo como referente de um discurso verdadeiro e revelar a um Outro, essencialmente silencioso, o que se passa em seus desejos, em seus pensamentos etc.” (GROS, 2004, p. 156). No segundo caso o Outro, o mestre, é aquele que toma a palavra, e o discípulo é aquele que se mantém em silêncio; assim, essa atitude do mestre “se caracteriza, com efeito, por uma tomada da palavra direta, franca e que faz valer, para autenticar a verdade do que ele defende, sua própria conduta: a verdade daquilo que adiante explode em meus atos” (ibid., p. 156-157).

A confissão e a direção de consciência cristã passam a exercer influência de outra maneira no plano das práticas e saberes a partir do século XIX até os dias atuais, difundindo

seus efeitos e suas modalidades a todas as esferas da vida social: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares e amorosas, na esfera do cotidiano, dos ritos solenes, etc. No plano dos saberes, ela torna-se constitutiva de domínios como aqueles da literatura e da filosofia [...]. [Nesta], a busca da relação fundamental com a verdade não na condição de saber esquecido no fundo de si mesmo, mas a partir de impressões fugidias no indivíduo cujo exame pode proporcionar certezas da consciência fundamentais (CANDIOTTO, 2010, p. 84).

No modelo ascético-monástico do cuidado de si já é possível avistar uma noção do conhecimento muito afastada daquela do período socrático-platônico e do helenístico-romano. O conhecimento de si está atrelado ao conhecimento da verdade, mas não de uma verdade que se dá entre o dizer e o fazer do indivíduo, mas na adequação ou sujeição deste à revelação da verdade da palavra divina. Conhecimento de si aqui é conhecer as verdades por trás de seus desejos com o objetivo de eliminá-los para adequar-se a vontade divina; dessa forma o preceito do conhecimento de si já passa a se destacar mais do que o cuidado de si na constituição do sujeito. Assim, conhecer a si mesmo, nessa perspectiva, implica em desfazer-se dos desejos pecaminosos que impedem o sujeito de transformar e adequar o seu eu de modo a ascender à verdade divina e identificar-se com a vontade de Deus. De acordo com Barros (2011), o que diferencia essa noção de cuidado das anteriores é que ela está ligada a

uma renúncia de si em nome de uma verdade externa ao sujeito em relação a qual este deve adequar-se. Não mais um voltar-se a si mesmo, exercer um trabalho de transformação de si mesmo para adequar o *logos* ao *bios*, mas adequação e identificação ao *logos* divino.

Foucault (2010a, p. 11) define o cuidado de si como uma atitude geral “para consigo, para com os outros, para com o mundo”. Essa atitude implica uma certa forma de atenção, de olhar, “uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (ibid., p. 12). Essa atenção “designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (id., ibid.). Tais ações constituem as práticas de si, tais como técnicas de meditação, memorização do passado, exame de consciência, verificação das representações que se apresentam ao espírito.

Nesse sentido, ainda no que diz respeito a maneira como se concebia a relação entre conhecimento e subjetividade para os gregos e como ela passa a ser concebida no cristianismo, é importante considerarmos mais atentamente a prática do exame. Em “História da Sexualidade 3: o cuidado de si”, Foucault diz que o exame de consciência estava presente em numerosos autores do período helenístico, entre estes ele cita Sêneca, que teria dado uma descrição mais detalhada desse exercício. Devia-se praticar o exame durante a manhã, com o objetivo de considerar o que se deveria fazer ao longo do dia, e a noite, para se fazer um balanço do que se fez em relação àquilo que se deveria ter feito, com o objetivo de ajustar a conduta cotidiana aos princípios de ação estabelecidos previamente pelo próprio indivíduo.

A prática do exame objetivava reativar a verdade da regra ou princípio de conduta aperfeiçoando e estreitando os laços entre essa verdade e as ações do indivíduo, fazer com que a verdade da regra se torne a verdade de suas ações. Esse exame, ao contrário do que ocorre no cristianismo, não levava a uma sentença de culpabilidade por parte do indivíduo que, por sua vez, levaria a confissão de suas faltas e pecados. Com o exame pretendia-se fazer uma revisão do que se passou no dia com o objetivo de “fazer o balanço das coisas que se tinha a fazer, das que foram feitas e da maneira como foram feitas relativamente à maneira como deveriam ser feitas” (ibid, p. 147). Essa forma de exame também se distingue da cartesiana, pois não está preocupada em buscar conhecer uma verdade originária que encontraria no sujeito o seu fundamento, cujo processo de formação da subjetividade constitui-se apenas como um procedimento epistemológico que muito pouco tem a ver com as ações práticas (éticas) dos indivíduos implicados nesse processo.

A relação entre o sujeito e o conhecimento ou entre o sujeito e a verdade dava-se, na prática do exame dos antigos, através de um exercício de rememoração da verdade que se

estabelecia sob a forma de princípios de ação com o objetivo de transformar-se em sujeito ético de ações retas. O objeto dos exames são sempre as ações em relação aos princípios que o sujeito estabeleceu para si, sendo que a ação será considerada “reta” se estiver em conformidade com as regras estabelecidas por si mesmo e não pela obediência absoluta a um código moral que é imposto ao sujeito por alguma instituição religiosa. O conhecimento de si consiste nessa rememoração do indivíduo para que tenha sempre presente os princípios que deverão reger suas ações.

No cristianismo os objetos do exame serão os pensamentos íntimos dos indivíduos. Isso implica na realização de uma hermenêutica de si mesmo, examinando se há, por trás dos seus desejos, alguma realidade oculta, alguma impureza que possa fazer com que o sujeito incorra em erro ou em pecado. O sujeito não realiza o exame com o objetivo de avaliar até que ponto suas ações estão em conformidade com os princípios estabelecidos por si mesmo, para estabelecer uma relação de si para consigo, mas para renunciar a sua vontade (o seu desejo) e a sua verdade em nome de uma verdade outra. Não mais trabalho de constituição e transformação de si, mas sacrifício de si mesmo, dos pensamentos e verdades que não estão adequadas ao código moral e a vontade divina.

O trabalho que o sujeito deve realizar sobre si mesmo consiste, nesse sentido, em uma busca interminável de um conhecimento de si que objetiva identificar pensamentos indesejáveis para poder então seguir na busca pelo conhecimento da Verdade, isto é, de Deus. Dessa maneira, segundo Foucault (2010a), o sujeito cognoscente cristão encontra em Deus o seu modelo e ponto de realização absoluta na direção do mais alto grau de perfeição. Ora, como essa perfeição é um ideal abstrato, esse sujeito encontra-se permanentemente preso em uma relação epistemológica em que o conhecimento de si enquanto conhecimento da verdade divina encontra o seu fim em si mesmo.

Foucault sustenta que no “momento cartesiano” o vínculo entre o acesso à verdade e a exigência de uma transformação do sujeito se rompe. A verdade já não é mais capaz de salvar o sujeito como para o cristianismo. Apesar disso, como já disse, o momento cartesiano é caracterizado por Foucault como aquele em que o cuidado de si é desqualificado em favor de uma requalificação do conhecimento de si. A evidência do *cogito*, e não a identificação e adequação a vontade divina, é aquilo que garante o nosso acesso ao conhecimento da verdade. O ser humano não encontra mais em Deus o fundamento, o modelo e a origem de todo conhecimento verdadeiro; a unidade entre *res cogitans* (substância pensante) e *res extensas* (substância extensa) faz do próprio sujeito o fundamento *a priori* de todo conhecimento.

Apesar disso, ao passo que cabia ao sujeito cristão a tarefa de reconhecer suas faltas e eliminar pensamentos impuros que colocavam em cheque o conhecimento e aproximação da verdade divina, em Descartes segue-se, em certo sentido, um processo semelhante. Através do método da dúvida o filósofo pretendia chegar a um conhecimento que não seria passível de dúvidas, o que o leva a célebre máxima “penso, logo existo”. Para isso teve de ir eliminando um por um todo saber que pudesse conter alguma ilusão que poderia colocar em cheque a possibilidade de um conhecimento efetivo. O exame de consciência em Descartes visa, assim, eliminar tais pensamentos e alcançar uma verdade indubitável. Além disso, aqui também o sujeito encontra-se em uma relação epistemológica que encontra no conhecimento um fim em si mesmo. Assim, da mesma maneira que o sujeito cristão, o sujeito constituinte cartesiano opõe-se ao sujeito constituído de Foucault, em que já não é mais possível falar do sujeito como um dado definitivo, como o portador de uma verdade a-histórica, mas de um sujeito que é constituído de diferentes modos em períodos históricos distintos.

Na entrevista de janeiro de 1984 citada anteriormente, o entrevistador pergunta a Foucault se as formulações acerca da noção clássica de cuidado de si deveriam ser atualizadas contra o pensamento moderno, no que ele responde afirmativamente, mas não como uma chave para tudo ou algo a se redescobrir. A partir do contato com essas formulações trata-se não de querer aplicá-las em um contexto histórico diverso de maneira indiscriminada, mas a partir delas tentar produzir alguma coisa nova. Dessa maneira, Foucault critica a pretensão de universalidade do sujeito moderno, afirmando a singularidade histórica do sujeito, buscando atualizá-lo a partir das análises dos modos de subjetivação do período socrático-platônico, greco-romano e do cristianismo arcaico.

A forma-sujeito ou a forma da subjetividade é uma forma em formação que, ao contrário do sujeito cartesiano, implica a realização de certas atividades. É por isso que, de acordo com Gros (2008, p. 128), a subjetividade em Foucault remete “a uma reflexividade que se poderia chamar de prática: uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar”. As questões relativas a substância-sujeito são substituídas por aquelas que dizem respeito às práticas ou técnicas éticas de si, isto é, a processos de subjetivação acompanhados pela formação de um certo tipo de conhecimento (etopoético). O recurso aos antigos se dá com o objetivo de “atualizar uma constituição de si estranha ao modelo jurídico, nomenclológico, de uma lei geral que se impõe a todos os indivíduos [...] tratava-se de negligenciar as instâncias e as instituições de autoridade para se interessar pelas práticas que revelam uma imanência da norma” (PRADEAU, 2004, p. 146).

Os estudos empreendidos por Foucault salientam, portanto, a importância de considerarmos os modos pelos quais o sujeito é constituído por jogos de verdade nas relações de saber e poder a partir de imposições exteriores, mas também como sujeito ativo, na relação de si para consigo mesmo. No primeiro caso temos o sujeito objetivado e constituído pelas ciências humanas e por instâncias institucionais que o subjugam através de procedimentos de poder. No segundo caso temos as práticas de si, isto é, a possibilidade de nos constituirmos a partir de uma ética do cuidado de si como prática de liberdade, substituindo “o modelo jurídico moderno da concepção do poder como constituição dos indivíduos pela lei comum das tecnologias do governo das condutas” (ibid., p. 150). Dessa forma, cabe pensar estratégias com o objetivo de viabilizar tais práticas no interior dessas instâncias institucionais, enquanto prática de resistência, onde os processos de subjetivação impõem aos indivíduos uma constituição segundo uma concepção abstrata de sujeito como sujeito universal da verdade.

3.2. Vontade de verdade e certeza

Assim como a substância-sujeito é apenas uma forma historicamente constituída, a forma moderna do sujeito, o conhecimento científico da verdade que desde então, paralelamente a essa noção de sujeito, entra em vigência, é apenas um regime de verdade dentre outros, uma parte da história da verdade-acontecimento. Por regime de verdade ou política geral de verdade de uma determinada sociedade entende-se

os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12)

Dessa forma, Foucault investiga de que maneira se deu o processo histórico de passagem de uma verdade como acontecimento (como ritual/ prova) a uma verdade como descobrimento (demonstração/ constatação/ certeza). Isto é, investigar como, na nossa sociedade, chegamos a acolher e fazer funcionar o discurso científico como o tipo de discurso que tem acesso privilegiado a verdade; através de quais instituições se dá sua produção; de que maneira esse discurso está submetido a incitações econômicas e políticas; como ele circula sob a forma de objeto de consumo (afinal, parece que vivemos em uma sociedade que

quer “a verdade, somente a verdade, nada mais do que a verdade”) e de que maneira esse discurso é transmitido (ibid., p. 13).

Em um primeiro momento Foucault volta-se a questão da economia política da verdade, ou do progresso dos conhecimentos, colocando-a na ordem do saber e, por conseguinte, do poder, identificando a *epistémê* moderna a essa forma de verdade. No entanto, ele realiza um terceiro deslocamento, objetivando estudar os jogos de verdade “na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

A preocupação de Foucault em relação à verdade não se trata de uma tentativa de descobrir o fundamento histórico que a tornou possível, uma gênese fundante, ou de afirmar sua relatividade. Ele tampouco está preocupado, ao modo dos estruturalistas como Goldschmidt, em fazer uma história da verdade interna, isto é, no “tempo lógico” de um determinado sistema ou obra, permanecendo intransigente a verdade histórica e ao tempo exterior do sistema. Ao contrário, é justamente com a história externa da verdade, a qual Goldschmidt chamaria de não-filosófica, que Foucault está preocupado. Não se trata de dizer o que é a verdade ou em relativizar alguma verdade científica; esse, a meu ver, não parece ser o foco de Foucault. Não é a verdade como um conceito puro ou categoria universal, mas aquilo que é dito como verdadeiro. Não tanto a verdade, mas o dizer verdadeiro, ou melhor, não tanto uma verdade que se descobre, mas uma verdade que se produz, os efeitos da verdade.

Em uma série de conferências proferidas por Foucault na PUC do Rio de Janeiro em 1973, compiladas sob o título de “A verdade e as formas jurídicas”, podemos notar como ele articula, nesse momento, a questão da verdade em relação à formação de domínios de saber a partir de práticas sociais. Nessa conferência ele faz uma crítica ao que denomina, ironicamente, de uma certa tradição do “marxismo acadêmico”, afirmando que o mesmo faz supor que

o sujeito humano, o sujeito de conhecimento, as próprias formas do conhecimento são de certo modo dados prévios e definitivamente, e que as condições econômicas, sociais e políticas da existência não fazem mais do que depositar-se ou imprimir-se neste sujeito definitivamente dado (FOUCAULT, 2002, p. 8)

No entanto, prossegue Foucault, os domínios de saber que as práticas sociais engendram, fazem nascer novas formas de sujeitos de conhecimento, e não apenas novos objetos de conhecimento a partir dos quais se produzirão novos conceitos. O mundo material não é expressão do espírito hegeliano, mas este é a expressão de determinadas condições materiais que possibilitaram o seu surgimento e sua elaboração em forma de conceito. O

mundo material determina aquilo que pode ser produzido em termos de conhecimento (técnicas, objetos e conceitos), mas essa determinação não é absoluta, e ao refletir em nossa consciência, isto é, ao tomarmos consciência dessa determinação, podemos agir para transformá-lo. Apesar disso, essa “consciência”, para Foucault, não é dada, pois “o próprio sujeito de conhecimento tem uma história, a relação do sujeito com o objeto, ou, mais claramente, a própria verdade tem uma história” (id., *ibid.*).

Somado a sua proposta de uma história da constituição, através das práticas sociais, dos domínios do saber está, além do eixo metodológico de análise dos discursos, uma reelaboração da teoria do sujeito. Nesse sentido, Foucault busca investigar a “constituição histórica de um sujeito de conhecimento através de um discurso tomado como um conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais” (*ibid.*, p. 10-11). Isso exige que não se tome o sujeito como algo já dado, desenvolvido e exteriorizado, desde os princípios de regulação interna de um determinado sistema filosófico ou científico em relação ao qual caberia ao historiador revelá-lo. Não é esse tipo de história da verdade e a essa relação que ela estabelece com o sujeito que Foucault se ocupa em fazer, mas aquela verdade que se forma no exterior desses sistemas, na sociedade onde se definem as regras dos jogos de verdade, onde nascem certas formas de subjetividade, de domínios de objeto e de saber (*id.*, *ibid.*).

Seguindo o caminho do segundo tipo de história da verdade, Foucault sente a necessidade, como já disse, de realizar um deslocamento, do domínio do ser-saber/ ser-poder, engendrado pelas práticas sociais que faziam nascer novas formas de sujeitos, para o domínio do ser-consigo. Tal deslocamento se dá porque, dentro dos objetivos específicos de seu projeto, fez-se necessário a Foucault mostrar como se deu o processo de transição de uma verdade como acontecimento para uma verdade como demonstração e, por conseguinte, mostrar como esta última é apenas mais um momento da história da primeira. Ou seja, esse terceiro deslocamento não se descola do restante de sua produção, mas a complementa. Se ele sustenta que são as práticas sociais que constituem novas formas de subjetividade, será preciso mostrar o processo histórico das diversas formas de subjetivação que resultou na invenção da substância-sujeito. Com isso Foucault mostra que não é o sujeito, enquanto substância, o ponto arquimediano de um conhecimento imutável, pois o próprio sujeito é o produto de um processo em constante mutação, o ponto arquimediano é, também, uma produção histórica.

Compreender esse processo de transformação de um tipo de verdade em outro – intimamente relacionado ao processo de constituição histórica do sujeito de conhecimento por estratégias discursivas que se realizam no interior de certas práticas sociais – implica

compreender porque, para Foucault, o inquérito ou a investigação constituiu-se como uma das formas ou características da verdade em nossa sociedade. Na série de conferências citadas anteriormente, Foucault vai localizar o ponto de emergência do inquérito naquilo que ele identifica como o primeiro testemunho das práticas judiciárias gregas e o primeiro testemunho da pesquisa da verdade no procedimento judiciário grego, isto é, respectivamente, *Édipo Rei* de Sófocles e a *Iliada* de Homero.

Ao se perguntar em que consistia a pesquisa judiciária dessa época, Foucault recorre ao episódio, na *Iliada*, de contestação entre Antíloco e Menelau em relação a uma corrida de carros. Esta consistia num circuito de ida e volta em que se deveria passar por um marco e voltar ao ponto de partida. Neste marco havia uma pessoa responsável pela regularidade da corrida que, segundo Foucault (ibid., p. 31-32), Homero diz ser uma testemunha, alguém que estava lá para ver. Antíloco chega primeiro e Menelau o acusa de ter cometido uma irregularidade. Coloca-se, então, o problema de como definir a verdade sobre o ocorrido. O que Foucault faz notar é que, para resolver o litígio, em nenhum momento se recorre ao testemunho da pessoa que estava lá para ver.

Ao contrário da maneira como posteriormente virá a se constituir as práticas judiciárias, a testemunha não é um elemento relevante para o processo de estabelecimento da verdade jurídica na Grécia arcaica, mas sim a prova. E, neste caso, em que consistia a prova e como ela ajudava a estabelecer a verdade?

depois da acusação de Menelau – “tu cometeste uma irregularidade” – e da defesa de Antíloco – “eu não cometi irregularidade” – Menelau lança um desafio: “Põe tua mão direita na testa do teu cavalo; segura com a mão esquerda teu chicote e jura diante de Zeus que não cometeste irregularidade”. Nesse momento, Antíloco, diante deste desafio que é uma prova (*épreuve*), renuncia à prova, renuncia a jurar e reconhece assim que cometeu irregularidade (FOUCAULT, 2002, p. 32).

Se, ao contrário, diz Foucault, Antíloco mantivesse a palavra de sua defesa, assumindo assim o risco da prova, a descoberta da verdade seria transposta aos deuses, cabendo a Zeus manifestar a verdade punindo Antíloco com o seu raio. Portanto, a verdade era estabelecida como um jogo de prova e não por uma constatação ou uma investigação em que se arrolariam testemunhas. Já em *Édipo* utiliza-se outro modelo que, de todo modo, não exclui o sistema do desafio e da prova, mas em que a verdade é sempre dada em um jogo de metades.

Dessa forma, esse jogo das metades em *Édipo* se dá, primeiro, sob a forma “prescritiva e profética que é característica ao mesmo tempo do oráculo e do adivinho” (ibid., p. 35) e, segundo, sob a forma do testemunho. Profecia do deus de Delfos, Apolo, de que Laio seria assassinado. Adivinhação de Tirésias, de que *Édipo* seria o assassino de Laio. Testemunho de

Jocasta, de que Laio fora morto por vários homens no entroncamento de três caminhos. Testemunho de Édipo, de que havia matado um homem em um entroncamento de três caminhos. Dúvida, pois ainda não se sabe se este homem era Laio, nem que Édipo era seu filho. Testemunho do escravo/ mensageiro que comunica que Políbio, pai adotivo de Édipo, havia morrido, mas que isso não contrariava a profecia, pois o escravo comunica a Édipo que este não era o seu verdadeiro pai. Outro testemunho, de um escravo/ pastor que diz ter dado ao mensageiro de Políbio uma criança vinda do palácio de Jocasta. É no jogo dessas metades, que articula o futuro profético ao testemunho do passado e do presente, que se apresenta a verdade do assassinato de seu pai, Laio. Assim, Foucault identifica na obra de Sófocles um deslocamento em relação ao que se podia verificar, na prática judiciária grega, em Homero.

Édipo-Rei é a representação da figura do tirano grego como aquele que “tomava o poder porque detinha ou fazia valer o fato de deter um certo saber superior em eficácia ao dos outros” (ibid., p. 46). Essa figura designava uma relação entre saber e poder, uma espécie de saber de experiência que, a partir de então, principalmente em Platão, será desvalorizado. A desvalorização dessa espécie de saber também se dará no nível da memória empírica em favor da memória da alma imortal. Esse descolamento entre saber e poder em que este último passa a ser vinculado com a ignorância, fará do adivinho e do filósofo (e não mais os que detêm o poder político) aqueles que têm acesso privilegiado as verdades eternas e, do povo, aqueles que possuem a lembrança de uma verdade que caberá ao filósofo fazê-los lembrar.

Nesse sentido, em relação às questões que Foucault se propõe discutir a respeito da verdade e as formas jurídicas, com a análise dessas duas expressões culturais da Grécia arcaica, ele procura mostrar como aconteceu o processo de elaboração do pensamento acerca das formas racionais da prova e da demonstração em relação às condições, as formas de observação e as regras de produção da verdade. A partir dessas elaborações desenvolve-se ainda toda a arte da persuasão e convencimento, isto é, todo o problema da retórica grega é de um tipo de conhecimento que começa a se estabelecer através do testemunho, da lembrança e do inquérito. Por conseguinte, Foucault mostra de que maneira as técnicas de investigação, que serão utilizadas posteriormente na ordem científica e filosófica da modernidade, foram desenvolvidas como forma de pesquisa no interior da ordem jurídica na Idade Média.

Toda essa concepção de uma verdade que se produz como efeito da determinação ritual do vencedor de um litígio é recoberta por outra forma de produção da verdade que se coloca como um universal. Neste caso a verdade não é produzida, mas descoberta através de procedimentos de investigação que deverão restituí-la em sua forma exata (FOUCAULT, 1979, p. 114). A verdade como acontecimento, essa verdade que é suscitada e não encontrada,

e todas as técnicas de produção a ela relacionadas, será desqualificada pela prática científica e pelo discurso filosófico. O que está em jogo nesse modo de conceber a verdade não é uma questão de método, mas de estratégia, não é uma relação entre sujeito de conhecimento e objeto, mas uma relação de poder.

O processo de desenvolvimento do procedimento de inquérito/ investigação como modelo de verificação de fatos leva a constituição de uma concepção de verdade como demonstração. Agora se a verdade está sempre oculta, a espera de ser descoberta, torna-se necessário descrever ou demonstrar, metodicamente, como se deu sua descoberta. Foucault distingue esse processo do de constituição da tecnologia disciplinar através do exame e da prova que também constituem parte da história da verdade como acontecimento, pois implicam certos rituais. Com a reorganização da Igreja e o crescimento dos Estados principescos a investigação ou inquérito constitui-se, nos séculos XII e XIII, como um procedimento político, administrativo e judiciário, ligado ao nascimento dos Estados e da soberania monárquica (FOUCAULT, 2010c, p. 212).

A investigação transforma-se em um modelo de saber (a verdade) e em uma maneira de exercer o poder. O inquérito/ investigação, enquanto uma determinada maneira de se exercer o poder, não é o efeito de um sujeito de conhecimento ou de uma razão que atua sobre si mesma, mas ao contrário, é ele que possibilitará, de certo modo, a produção de certos saberes. Desse modo,

graças a inquéritos sobre o estado da população, o nível das riquezas, a quantidade de dinheiro e de recursos, os agentes reais asseguraram, estabeleceram e aumentaram o poder real. Foi desta forma que todo um saber econômico, de administração econômica dos estados, se acumulou no fim da Idade Média e nos séculos XVII e XVIII. Foi a partir daí que nasceu uma forma regular de administração dos estados, de transmissão e de continuidade do poder político e nasceram ciências como a Economia Política, a Estatística, etc (id., 2002, p. 74).

Os procedimentos de prova na prática judiciária e nos domínios do saber que constituem parte da história da verdade como acontecimento, são substituídos a partir da Idade Média pelo modelo da investigação, que Foucault vincula a história da verdade como demonstração. Essa reelaboração dos procedimentos judiciários sob a forma da investigação engendrou uma determinada maneira de produzir o saber que, ao longo dos séculos, foi pretensamente sendo desvinculada de sua matriz política, levando a constituição do fazer das ciências empíricas. No entanto, apesar das pretensões, essa separação entre poder e saber será muito mais difícil de ser sustentada nas ciências humanas.

No sistema da prova do direito feudal, posteriormente substituído pelo modelo da investigação, não há uma preocupação em provar a verdade, “mas a força, o peso, a importância de quem dizia” (ibid., p. 59). O conflito de interesses (litígio) era regulamentado através de provas sociais, em que a questão não era tanto a da inocência, mas da importância social do indivíduo envolvido no litígio. Provas verbais, em que o indivíduo deveria pronunciar certas fórmulas que garantissem o sucesso da contenda a seu favor, no entanto, o que garantia o sucesso ou fracasso dessas fórmulas não dizia respeito a sua relação com a verdade. Provas mágico-religiosas do juramento, do mesmo tipo daquelas que Menelau exigiu de Antíloco, na *Ilíada* de Homero. Por fim, provas corporais através da realização de certos jogos em que se definiria o vencedor da contenda (ibid., p. 59-60).

Com a reelaboração do direito na monarquia medieval as controvérsias judiciais não serão resolvidas mais entre os indivíduos, não serão eles através de certas provas que decidirão quem saíra vencedor e quem sairá derrotado. A administração da justiça ficará a cargo de um poder que é exterior aos indivíduos, isto é, ao poder judicial e político das instituições do Estado. A partir do estabelecimento de um conjunto de leis ao qual todos deveriam se submeter, quando um determinado indivíduo infringia estas leis em relação a outro indivíduo, ele não estava apenas causando um mal a este indivíduo, mas antes ao próprio Estado.

No domínio do saber, o método ou modelo da prova permanece no saber alquímico. Neste não se tratava de fazer uma investigação para se determinar a verdade de algum fato ou fenômeno, mas de um confronto entre o alquimista e a natureza. Dessa forma, o saber alquímico transmitiu-se como forma de regras e não de inquéritos, não uma transmissão de acúmulo de saberes, mas de prescrições e regras de conduta a respeito do que fazer nesse enfrentamento, “propondo mais a uma vitória, um controle, uma soberania sobre um segredo, do que à descoberta de uma incógnita” (FOUCAULT, 1979, p. 115). Na universidade medieval, o saber se manifestava através da *disputatio*, que “tratava-se do confronto de dois adversários que utilizavam a arma verbal, os processos retóricos e demonstrações baseadas essencialmente no apelo à autoridade” (id., 2002, p. 76). A *disputatio* era uma forma de prova e, portanto, não se tratava de vencer uma discussão através de um testemunho de verdade, mas de um testemunho da força e da autoridade dos autores utilizados.

Com o triunfo do inquérito, já não bastará defender um determinado ponto de vista com base no que certos autores disseram, mas será preciso investigar a natureza sobre a qual incide o discurso desses autores. Será preciso investigar a natureza do que foi dito, e utilizar esses autores apenas como testemunho dessa investigação. O inquérito, a investigação, como

já disse, era uma modalidade tanto de exercício do poder quanto uma modalidade de aquisição e transmissão de saber; no entanto, com a constituição das ciências empíricas há uma separação dessas duas modalidades.

O inquérito foi com efeito a peça rudimentar e fundamental, para a constituição das ciências empíricas [...]. O grande conhecimento empírico que recobriu as coisas do mundo e as transcreveu na ordenação de um discurso indefinido que constata, descreve e estabelece os “fatos” (...) tem sem dúvida seu modelo operatório na Inquisição [...]. Ora, o que esse inquérito político-jurídico, administrativo e criminal, religioso e leigo foi para as ciências da natureza, a análise disciplinar foi para as ciências do homem (id., 2010c, p. 212).

Ao passo em que a investigação se torna uma técnica para as ciências empíricas, destacando-se do processo inquisitorial e do modelo político-jurídico, o exame e a vigilância permanecem próximos ao poder e a tecnologia disciplinar que o formou. Se no primeiro caso procurava-se saber ou determinar a verdade acerca de um acontecimento, no segundo trata-se de constituir um saber, uma verdade, através da vigilância permanente por alguém (mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatria, diretor de prisão) que exerce sobre os indivíduos um poder (id., 2002, p. 88). No exercício desse poder de vigilância constitui-se um saber sobre aqueles em que se exerce a vigilância. Na investigação tratava-se de buscar um saber que descrevesse um determinado fato, acontecimento ou fenômeno; o exame e a vigilância, enquanto tecnologia disciplinar é de ordem prescritiva, e busca determinar se o indivíduo se conduziu ou não de acordo com certas regras ou prescrições. O saber que está em jogo neste caso não tem por objetivo determinar o que se passou, mas determinar se um indivíduo se conduziu ou não como se devia, dentro de certos padrões de normalidade.

Foucault demarca os três pontos do processo histórico pelo qual aquilo que antes era produção de verdade tomou a forma de um universal e se impôs como norma de conhecimento, isto é, o processo de encobrimento da verdade/ prova pela verdade/ constatação. O primeiro deles, como já mostrei, é o estabelecimento do procedimento do inquérito na prática política, judiciária, civil e religiosa. A verdade-demonstração (verdade-constatação) encobriu a verdade-acontecimento (verdade-prova) na “medida em que se desenvolviam as estruturas do Estado, [impondo] ao saber a forma do conhecimento: a de um sujeito soberano tendo uma função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como sendo sempre dado” (id., 1979, p. 116). O segundo momento desse processo é aquele em que o procedimento desenvolvido no primeiro momento se incorpora a tecnologia da navegação, permitindo o inquérito sobre a natureza. Desse modo, “a viagem introduziu o universal na tecnologia da verdade [...]. Ela terá que se representar e se

apresentar cada vez que for procurada” (ibid., p. 117). No terceiro momento desse processo de encobrimento em fins do século XIII, quando o inquérito/ investigação, sob a forma da experimentação científica, torna possível que a verdade seja “constatada por instrumentos possuidores de função universal” (ibid., p. 117), a verdade passa a ser passível de constatação por todo sujeito de conhecimento, desde que este se aproprie adequadamente dos procedimentos necessários para a realização desses experimentos.

Apesar dessa distinção entre a investigação como matriz jurídico-política das ciências empíricas e a disciplina como matriz política das ciências humanas, elas não são excludentes, pois é na articulação de ambas que se tornou possível a produção de mecanismos científico-disciplinares a partir do qual se instaura a figura do “homem calculável”. Além disso, Foucault salienta que essas duas formas de saber não passam de casos particulares da verdade-prova na forma do acontecimento (ibid., p. 116). O que se quer mostrar com isso é como, nessa história da verdade, se passou de uma verdade que estava situada no acontecimento da enunciação do discurso a uma verdade que passou a ser vinculada ao conteúdo dessa enunciação. Como se passou de uma verdade vinculada aquilo que o discurso fazia a uma verdade vinculada aquilo que o discurso dizia. Em suma, como se passou de uma vontade de verdade a pretensão de neutralidade das ciências.

Tanto o procedimento de inquérito/ investigação, que resultou na constituição das ciências empíricas, quanto o procedimento disciplinar da técnica do exame, que constituiu a prática das ciências humanas, estão relacionados ao processo de desvinculação do discurso verdadeiro do exercício do poder. O que Foucault procura compreender é a maneira como a vontade ou desejo de verdade esteve, ao longo da história, vinculado ao poder através de certos procedimentos e técnicas de enunciação da verdade (CANDIOTTO, 2010, p. 56). O surgimento das ciências deve-se a uma série de acontecimentos históricos que as tornaram possíveis, dessa maneira, como foi visto, Foucault identifica o primeiro movimento dessa independentização do discurso na transição do período arcaico para o clássico da Grécia antiga. Assim, Foucault diz que

ainda nos poetas gregos do século VI, o discurso verdadeiro – no sentido forte e valorizado do termo –, o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, suscitava a adesão dos homens e se tramava assim com o destino. Ora, eis que um século mais tarde, a verdade a mais elevada já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para

o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência (2009, p. 14-15)

Nisso já é possível compreender o rumo tomado pela prática filosófica na contemporaneidade, isto é, como leitura estrutural de textos. Não é por acaso que, para estruturalistas como Goldschmidt, a história da filosofia pensada nesse sentido não tem valor enquanto atividade filosófica se não permanecer intransigente a verdade histórica, isto é, intransigente a verdade externa ao enunciado. Como se verá mais adiante, essa tradição está relacionada aquilo que Foucault (2009) chama de temas da filosofia que vieram a responder a jogos de limitações e de exclusões, e que dizem respeito a maneiras de elidir a realidade do discurso. Esses temas são os da filosofia do sujeito fundante, da filosofia da experiência originária e da filosofia da mediação universal, a partir dos quais o discurso constituir-se-á como um jogo de escritura, leitura e troca, anulando-se em sua realidade e, ao por em jogo apenas os signos, inscrevendo-se na ordem do significante.

A partir disso Foucault (2002) se colocará ao lado dos sofistas e não dos filósofos. Segundo Foucault os sofistas desenvolveram uma prática e uma teoria do discurso essencialmente estratégica, segundo a qual os discursos são estabelecidos e discutidos não para chegar a uma verdade, mas para vencê-la. É nessa relação que Foucault situa a luta entre Sócrates e os sofistas. Se para os sofistas a prática do discurso não é dissociável do poder, a partir de Sócrates (Platão) o falar e o *logos* não passarão de um exercício da memória. Outro ponto de divergência é que para os sofistas o discurso possui uma existência material, sendo que quando alguém diz alguma coisa, este fica preso ao que disse, o que está dito está, de certa maneira, feito, realizado, ou seja, o discurso se realizava como um acontecimento. Já no platonismo o *logos*, o discurso, torna-se mais imaterial que a própria razão humana, e o caráter factual do discurso é desqualificado (id., 2002, p. 140).

Não se trata aqui de tentar fazer um movimento inverso, de desqualificar o conhecimento científico ou uma determinada maneira de se fazer filosofia buscando resgatar essas maneiras “arcaicas” de produção de saber. Trata-se, sim, de mostrar como esses saberes, agora relegados ao “erro” e a “ilusão”, foram importantes para a constituição daquilo que hoje se faz em filosofia. Mostrar como esses saberes, hoje considerados ultrapassados ou não científicos, foram importantes para a constituição da própria ciência e, dessa maneira, a partir dos limites desses saberes, mostrar os limites da concepção da verdade científica. Dessa maneira, quando Foucault se coloca ao lado dos sofistas o faz no sentido de que, para ele

o problema é de reintroduzir a retórica, o orador, a luta do discurso no interior do campo da análise, não para fazer como os lingüistas, uma análise sistemática de

procedimentos retóricos, mas para estudar o discurso, mesmo o discurso de verdade, como procedimentos retóricos, maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias. Para retoricar a filosofia (ibid., p. 142).

Ou seja, apesar da pretensão de neutralidade, mesmo as ciências que se constituíram a partir daqueles procedimentos de inquérito/ investigação e que pretenderam se separar do seu elemento político, o desejo ou vontade de uma verdade proposicional inabalável por aquilo que se passa fora dela, há certos procedimentos que a permitiram “vencer” sobre outras formas ou sobre outros regimes de verdade. Esse desejo de saber que levou a formação das ciências empíricas e humanas não é, portanto, tão independente de uma vontade de verdade que encontra no poder, e não na verdade em si mesma, um fim (mas não em si mesmo). Nem só saber, nem só poder, mas a relação saber-poder, é isso que sempre está em jogo em toda vontade de verdade, mesmo naquela que se julga neutra.

Para Foucault não se trata apenas de dizer a verdade, ele não pretende elaborar um discurso que siga as mesmas leis de verificação de uma história interna da verdade. Trata-se de realizar uma análise do discurso como estratégia, mas não a do tipo que se realiza em volta de uma xícara de chá em um salão de Oxford (ibid., p. 139), ou do tipo que está preocupada em fazer uma transcrição do que se passou, mas uma análise que “consegue dar do que se passou um modelo tal que permita que nos libertemos do que se passou” (ibid., p. 157). Deslocar-se de uma preocupação com a verdade do conhecimento para uma preocupação com os jogos de verdade que nos constituem como sujeitos para que, assim, possamos nos libertar daquilo que somos. Não se trata de negar a verdade, mas sim a universalidade que por vezes lhe é atribuída, pois, como se mostrará mais adiante, não é suficiente que uma proposição seja verdadeira, ela precisa estar no verdadeiro, e para estar no verdadeiro ela precisa estar de acordo com uma certa vontade de verdade.

3.2.1. Os procedimentos de rarefação do verdadeiro

Nos procedimentos de inquérito, na inquisição judiciária dos séculos XII e XIII, havia um processo que se dava, de certo modo, de cima para baixo, uma centralização do poder de punir pelo poder soberano do Estado. Era a partir do poder soberano que se estabelecia a verdade. No século XVIII haverá uma generalização ou descentralização desse processo através das práticas de vigilância, isto é, através do exercício de outro tipo de poder, o

disciplinar. Na prática do exame vai reunir-se “a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, 2010c, p. 177) e, por conseguinte, a formação de um saber sobre os homens. O discurso desses procedimentos de inquérito é aquele da lei, da regra como efeito da vontade soberana, o discurso da disciplina será aquele da normalização, da norma enquanto regra natural, e não da lei, efeito da vontade soberana.

No entanto, o exame aqui se coloca não como exame de consciência, não como aquele das práticas de si do período greco-romano e da pastoral cristã. Aqui o exame constitui-se como uma tecnologia que contribui para a produção de um saber, de uma verdade sobre o homem, que não se produz na relação deste consigo mesmo no sentido daquelas práticas de si, mas através de sua objetivação em um saber e sua sujeição a esse saber sobre si mesmo, principalmente por aquilo que Foucault denomina de ciências psi. No primeiro caso o exame caracterizava-se como uma técnica de si, e objetivava constituir o indivíduo como sujeito de verdade; no segundo, o exame caracteriza-se como uma tecnologia de dominação na qual o sujeito é constituído por uma obrigação de verdade.

O disciplinamento e a normalização dos saberes operam na desqualificação dos saberes considerados inúteis ou economicamente dispendiosos, na articulação, avizinhamo e homogeneização dos conteúdos de saberes dispersos, na hierarquização desses saberes em uma ordem que vai dos mais materiais aos mais formais, aos quais os primeiros deverão estar subordinados e, por fim, a organização centralizada desses saberes como disciplina. De acordo com Foucault (1999b), o policiamento disciplinar dos saberes, que estabelece esse processo de seleção, normalização, hierarquização e centralização desses saberes, demarca a separação entre o certo e o errado, o falso do verdadeiro, aquilo que deve estar incluído e o que deve ser excluído da disciplina global denominada de *a* “ciência”. Esse processo de disciplinamento dos saberes polimorfos e heterogêneos, que implica o abandono de outros tantos, inclusive aqueles ligados a prática do cuidado de si na filosofia, é concebido sob a forma de um progresso da razão.

Nesse sentido, poderíamos situar o exame como uma das tecnologias utilizadas nesse policiamento disciplinar dos saberes, pois combina as técnicas de hierarquização vigilante e da sanção normalizadora. Compreendendo o desenvolvimento dos conhecimentos científicos não como um “progresso da razão”, mas como processo de disciplinamento dos saberes, podemos compreender qual o papel que as instâncias institucionais, ou que as instituições educativas, tais como a universidade e a escola, tem assumido em relação ao exercício dessas práticas disciplinares. Nesse trabalho de policiamento disciplinar, a universidade desempenha

o papel de seletora de saberes, fazendo com que os saberes que não tenham se formado ou que não tenham sido requalificados no seu interior sejam desclassificados. O agrupamento dos saberes dos mais básicos aos mais complexos, sua classificação em diferentes níveis para que o ensino desempenhe o seu papel, homogeneização para fins de organização de um consenso em torno do reconhecimento científico de um determinado conjunto de saberes que poderão ser ensinados, requer certa centralização desse processo de disciplinamento dos saberes por órgãos de fomento a pesquisa ou, de modo geral, por aquilo que Foucault chama de aparelhos do Estado.

Um segundo fato em relação a esse processo de disciplinamento dos saberes diz respeito a uma mudança na forma do dogmatismo, isto é, de uma ortodoxia dos enunciados para o disciplinamento interno dos saberes. Essa ortodoxia estava relacionada ao controle religioso e eclesiástico do saber, sendo que muitos conhecimentos cientificamente verdadeiros eram excluídos por oporem-se aquilo que afirmavam os conteúdos dos saberes dessa ortodoxia religiosa. Desse modo, há um deslocamento de um controle que incide não mais sobre o conteúdo dos enunciados, mas sobre sua forma de produção ou, de outro modo, sobre a regularidade das enunciações. As regularidades ou regras das enunciações dizem respeito à qualificação necessária para que alguém possa falar a partir de um determinado lugar, de um determinado conjunto de enunciados e, a partir desse lugar em que esse alguém é colocado, determinar em que medida se está em conformidade com outras formas ou tipos de saber. Passa-se da censura dos enunciados que contradigam a doutrina ou ortodoxia religiosa à disciplina da enunciação científica, da ortodoxia para aquilo que Foucault (1999b, p. 220) denomina de “ortologia”.

Enquanto que na ortodoxia dos enunciados certos conhecimentos científicos eram condenados e excluídos por contradizer os dogmas que essa ortodoxia sustentava, na ortologia haverá apenas uma mudança na forma do dogmatismo. Essa mudança se dá em dois sentidos; primeiro, no sentido de um liberalismo em relação aos conteúdos dos enunciados; segundo, no sentido de um controle muito mais rigoroso nos procedimentos de enunciação desses conteúdos, isto é, controle sobre a forma (científica) em que esses conteúdos são ou devem ser enunciados (id., ibid.). Os saberes não conceituais, não elaborados como os conhecimentos científicos, os saberes menos formais, serão caracterizados por Foucault como “saberes sujeitados”, não a uma regra de verdade, mas a regra da ciência. Desse modo, a atitude crítica a se assumir diante disso consiste em fazer reaparecer os saberes históricos que estão presentes, mas disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos de determinadas áreas do conhecimento, que arrogam a rigorosidade das formas “científicas” de

produção do saber, tais como a Filosofia (ibid., p. 11). A crítica não pretende se lançar contra os conteúdos, métodos ou os conceitos das ciências, mas “contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (ibid., p. 14).

Ao longo da história da filosofia a verdade do discurso deslocou-se do acontecimento de sua enunciação ao conteúdo e a forma dessa enunciação, daquilo que ela fazia para aquilo que ela dizia, com o objetivo de garantir ao discurso um estatuto de neutralidade e universalidade contra a contingência do acontecimento. A filosofia ao fixar os limites do que pode ser verdadeiro e do que pode ser falso fixa, também, os limites do poder e, por conseguinte, do que pode e do que não pode ser feito em filosofia para se produzir discursos filosoficamente “verdadeiros” ou relevantes através de determinadas regras que deverão reger tal produtividade. Os efeitos desse novo poder de verdade é a institucionalização, profissionalização e recompensa, através de órgãos ou aparelhos do Estado que fomentam financeiramente a produção do fazer filosófico “sério”.

A institucionalização da filosofia está relacionada, assim como em outras áreas, a sua disciplinarização e a um sistema de exclusão. O que está em jogo não é a verdade de uma determinada proposição, teoria ou sistema filosófico, não importa tanto se uma proposição é ou não é verdadeira, mas se ela está ou não no verdadeiro e, dessa maneira, o que é preciso para se estar no verdadeiro e como se é excluído do verdadeiro. Esse jogo de regras não é determinado por verdades proposicionais, mas por uma vontade de verdade que instaura certos procedimentos de rarefação da verdade. O falso e/ou o erro não é, necessariamente, aquilo que se encontra fora da disciplina Filosofia, pois é possível, de acordo com Foucault, que haja um erro disciplinado. E se há uma diferença entre ser verdadeiro e estar no verdadeiro, então é possível haver uma verdade não disciplinada (CANDIOTTO, 2010, p. 54). E nisso, acredito, é possível identificar toda aquela série de saberes da cultura, prática e cuidado de si que foram desclassificados, todas aquelas práticas “espirituais”, antes atreladas à filosofia, que foram sendo desqualificadas em função da impossibilidade de adequá-los aos paradigmas científicos de produção de *papers* competentes.

Em “A ordem do discurso” Foucault (2009, p. 8-9) sustenta a hipótese de que “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Assim, define dois tipos de procedimentos de controle e de delimitação do discurso, a saber, externos e internos. O primeiro tipo funciona como sistema de exclusão colocando em jogo o poder e o

desejo (ibid., p. 21). No segundo tipo os discursos exercem seu próprio controle, sujeitando a dimensão do acontecimento e do acaso as suas regras de produção.

Nos procedimentos externos, o sistema de exclusão opera através da interdição do objeto, aquilo sobre o qual se tem ou não direito de falar. Não se tem direito de falar sobre tudo, é preciso especializar-se, definir um objeto sobre o qual estarei autorizado a falar. Isso implicará na interdição do sujeito que fala, pois não é qualquer um que pode falar de qualquer coisa. Se a formação desse sujeito é em Filosofia, não poderá falar de História e, mesmo na Filosofia, se seu mestrado é em Filosofia Analítica não será recomendado que faça um doutorado em Filosofia da Educação ou em Filosofia Política, muito menos em outra área do saber como a Medicina. O efeito de poder mais direto dessa interdição é que, muito provavelmente, esse sujeito encontrará dificuldades em inserir-se em algum programa de pós-graduação. Ou seja, toda a especificidade que sua formação poderá proporcionar na produção de saberes será, de certo modo, impedida de acontecer nesse espaço institucional, pois não respeita os critérios disciplinares do trabalho “sério” de produção do saber. O que nos leva a um terceiro tipo de interdição, a do ritual da circunstância, não se pode falar de tudo em qualquer tempo ou lugar.

O sistema de exclusão opera também através de um jogo de separação e rejeição entre razão e loucura, e de um jogo de oposição entre verdadeiro e falso. Essas separações, historicamente constituídas, se devem a uma vontade de verdade na qual está em jogo o desejo e o poder, isto é, revelam que o discurso é objeto de desejo e é o poder do qual queremos nos apoderar (ibid., p. 10). Toda essa configuração dos procedimentos externos de controle e delimitação do discurso possibilita compreender melhor aquele processo de fabricação ou produção do silêncio, através da figura do “grande filósofo/ comentador” e da “grande Filosofia”, que pretende repelir para fora de suas margens disciplinares tudo aquilo que, de certo modo, não está de acordo com seus padrões de pureza.

Nos procedimentos internos de controle e de delimitação do discurso, atrelados a esse sistema de exclusão, os discursos exercem seu próprio controle, submetendo a dimensão do acontecimento e do acaso a um jogo de identificação. Dessa maneira, Foucault distingue os quatro princípios que fazem funcionar esse procedimento, a saber, o princípio do comentário, do autor, da disciplina e dos sujeitos que falam.

O princípio do comentário é o que realiza o deslocamento entre texto primeiro e texto segundo, permitindo a construção de novos discursos que terão o papel de explicitar o texto primeiro, limitando o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da repetição e do mesmo. O princípio do autor realiza o agrupamento do discurso, e cumpre a

função de limitar o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu. A disciplina, na ordem do saber, é o princípio de controle da produção do discurso que se exerce através da limitação de um domínio de objetos dos quais se pode ou se deve falar, de um conjunto de métodos, jogos de regras, definições, técnicas, instrumentos conceituais e proposições consideradas verdadeiras. Essas proposições são assim consideradas no sentido de estarem “no verdadeiro” (disciplinado), mas que, por serem consideradas verdadeiras por uma disciplina, podem ser “erros disciplinados”. Dessa maneira, proposições consideradas falsas por uma disciplina podem vir a estar “no verdadeiro”, não sendo, necessariamente, erros disciplinados.

O último princípio de controle interno dos discursos é aquele que define as exigências que os sujeitos devem satisfazer para entrarem na ordem do discurso. A primeira dessas exigências está relacionada aos rituais da palavra, que definem a qualificação que o sujeito deve possuir quanto aos gestos, comportamentos, circunstâncias e conjunto de signos. A segunda refere-se às sociedades de discurso, que conservam ou produzem discursos através de formas de apropriação de segredo e não-permutabilidade como, por exemplo, a institucionalização do ato de escrever através do livro, mais especificamente através da publicação de *papers*. Outra dessas exigências é que o sujeito deverá estar inserido em um determinado grupo doutrinário. Assim, por exemplo, dentro da Filosofia o sujeito deverá se situar ou se identificar com uma determinada linha, grupo de pesquisa ou tradição. Os grupos doutrinários difundem-se pela partilha de um conjunto de discursos que questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala. Por fim, a última exigência que deve ser satisfeita para colocar os sujeitos na ordem do discurso diz respeito às apropriações sociais dos discursos através da educação como estratégia política de manter ou modificar a apropriação dos discursos.

Nesse sentido, Foucault se pergunta “se certo número de temas da filosofia não vieram responder a esses jogos de limitações e de exclusões e, talvez também, reforçá-los” (ibid., p. 45). Esses temas são os da filosofia do sujeito fundante, da experiência originária e da mediação universal, que dizem respeito às maneiras de elidir a realidade do discurso, caracterizando-o, respectivamente, como um jogo de escritura, leitura e troca. Ao por em jogo apenas os signos, o discurso se anula em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. Opondo-se a isso Foucault pretende questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante.

Isso implicará em certas exigências de método. Assim, Foucault oporá àqueles princípios internos dos procedimentos de controle e de delimitação do discurso, que

submetem o acaso e o acontecimento, quatro outros princípios. A partir da análise crítica o princípio de inversão oporá acontecimento à criação. A partir da análise genealógica o princípio de descontinuidade oporá a série à unidade, o princípio de especificidade oporá a regularidade à originalidade e, por fim, o princípio de exterioridade oporá condição de possibilidade à significação.

Foucault não está preocupado em fazer uma história das ciências, realizando um estudo das estruturas do conhecimento e sua exigência de verdade, mas em fazer a genealogia dos saberes na sua relação com a verdade, estudando como ela foi constituída e requalificada através das práticas discursivas e do enfrentamento de poderes em torno dessas práticas. Ao estudar a história da verdade, questionando-se como se deu o processo de constituição de uma verdade a-histórica e proposicional, Foucault procura reintroduzir a retórica, a luta do discurso, no campo da análise, pois mesmo o discurso de verdade da ciência pode ser tomado como um procedimento retórico voltado para produção de acontecimentos. A ordem do discurso científico introduz procedimentos de rarefação do verdadeiro através de um sistema de exclusão que controla e delimita os discursos, um sistema de autenticação discursiva do “verdadeiro”. No entanto, como disse acima, uma verdade não disciplinada não deixa, por isso, de ser uma verdade, pois o conhecimento científico da verdade é apenas um regime de verdade dentre outros da história da verdade como acontecimento, como explica Foucault ao mostrar de que modo se dava a relação entre subjetividade e verdade nas práticas de si da antiguidade.

3.3. O apagamento do problema da vida filosófica e a indexação do discurso filosófico ao modelo científico

Ao analisar a relação entre subjetividade e verdade, Foucault está preocupado em compreender como se formou a necessidade de uma hermenêutica do sujeito, fundada “na idéia de que há em nós algo oculto e que vivemos sempre na ilusão de nós mesmos, uma ilusão que mascara o segredo” e a verdade de nós mesmos (CASTRO, 2009, p. 203). De acordo com Muchail (2009), Foucault não está preocupado em realizar uma hermenêutica do sujeito, mas antes realizar a genealogia de sua constituição ou da formação de uma hermenêutica de si para que, assim, possamos ir para além dela. A necessidade de interpretar essas ilusões a fim de descobrir o segredo por trás delas fez com que, desde a antiguidade, se

desenvolvessem certas práticas de si, cujo objetivo era o de fazer com que o sujeito decifrasse a si mesmo e ao seu desejo.

No entanto, o desenvolvimento dessas práticas se dá de duas maneiras distintas, a partir de uma bifurcação operada em Platão, de uma estilização da existência e de um exame do sujeito de conhecimento. Desse modo, Foucault mostra que o desenvolvimento do segundo elemento dessa separação levou a constituição do *eu* ou do sujeito do conhecimento de si como aquele “que tem uma ‘identidade’, uma ‘constituição profunda’, uma ‘verdade íntima’, uma ‘natureza secreta’ e que responde a uma questão que é principalmente ‘cristã’, a questão – ‘quem somos nós’” (GROS *apud* MUCHAIL, 2009, p. 82). A esse sujeito opõe-se o do cuidado de si, que corresponde a questão grega sobre o que devemos fazer de nós mesmos. Bem, poder-se-ia perguntar, onde entra a filosofia nesta análise da história da relação entre subjetividade e verdade? E qual a sua relevância para as questões relativas a educação filosófica contemporaneamente?

Em primeiro lugar, ao se voltar para a antiguidade com o objetivo de compreender como os antigos estabeleciam essa relação, Foucault percebeu que ela se desdobrava a partir dos preceitos do cuidado de si e do conhecimento de si. A esse respeito, poderíamos nos perguntar, assim como o faz Foucault, como e por que o preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” se difundiu ao longo dos séculos, enquanto o princípio do cuidado de si foi praticamente esquecido? Se “a epiméleia heautoû (o cuidado de si e a regra que lhe era associada [isto é, o conhece-te a ti mesmo]) não cessou de constituir um princípio fundamental para caracterizar a atitude filosófica ao longo de quase toda a cultura grega, helenística e romana” (FOUCAULT, 2010a, p. 9), o que aconteceu, ao longo da história do pensamento ocidental, que fez com que esse princípio perdesse sua centralidade para o conhecimento de si?

Na antiguidade a filosofia estava intimamente ligada àquilo que Foucault denominou de “espiritualidade”, sendo que a relação entre filosofia e espiritualidade deriva da relação que se estabelecia entre conhecimento e cuidado de si. O que postulava essa “espiritualidade”, e como os antigos estabeleciam sua relação com a filosofia? Conforme Foucault, ela postulava que “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito [...] não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito” (ibid., p. 16). Ou seja, é preciso que o sujeito se modifique para ter direito ao acesso à verdade. O ato filosófico nascia, nesse sentido, como um ato de espiritualidade. Mas que modificações são essas, e que “verdade” é essa à qual pretendiam ter acesso?

A verdade que se está tratando aqui é aquela da ascese filosófica, e não a verdade científica. Para os antigos, a questão da espiritualidade relacionava-se com o filosofar na medida em que este não representava apenas um ato de conhecimento intelectual (em relação à verdade), mas uma atitude diante da vida. Atitude esta que implicava num movimento do indivíduo através do qual essa verdade o atingiria. Nesse movimento o indivíduo alcançaria ou acessaria a verdade na medida em que se tornasse sujeito do discurso verdadeiro, não objeto. Para essa ‘filosofia espiritualizada’ não se trata de uma “objetivação de si em um discurso verdadeiro, mas da subjetivação de um discurso verdadeiro; tornar próprias, na vida, as coisas que se sabe, os discursos que se escuta e que se reconhece como verdadeiros” (CASTRO, 2009, p. 45).

A filosofia não se caracterizava apenas como um discurso teórico ou epistemológico sobre o problema de como ter acesso à verdade, mas também como um modo de vida. De acordo com Adorno (2004, p. 57) “a filosofia, desde Platão, segue dois caminhos paralelos, o de uma estilização da existência e o de um exame do sujeito de conhecimento, gerados por duas diferentes maneiras de interpretar o *si*”, sendo que em cada um desses caminhos até então interdependentes resultava uma determinada maneira de significar a relação entre sujeito e verdade, o primeiro ao lado da questão do cuidado e o segundo ao lado da questão do conhecimento. Para Fimiani (2004, p. 121), “o deslocamento da questão epistêmica da verdade e dos sistemas de verdade para a *ética da verdade* passa pelo ato de verdade, isto é, pela qualificação moral do dizer, do ‘dizer verdadeiro’, que se encontra exemplarmente na *parresia* grega”. Essa qualificação moral da verdade significa que ela não é inerente ao sujeito, como o quer Descartes, mas exterior a ele, estabelecendo-se enquanto tal na medida em que há uma correspondência entre o dizer e o fazer desse sujeito. É o sujeito que ao fazer o que diz, aciona essa verdade e que, por conseguinte, pode ser reconhecido como sujeito capaz de verdade.

A questão da verdade, na sua relação com os postulados da espiritualidade, se colocava tanto como um movimento do *eros* (amor), como um trabalho de ascese (*áskesis*). Esse trabalho, por sua vez, coloca a questão de quais as transformações que o sujeito precisa realizar sobre si mesmo para ter acesso à verdade. Essas transformações ou conversões pressupunham certas práticas de si, através do exercício de algumas técnicas, tais como a *parresía*. O “falar francamente” implica um comprometimento entre aquilo que se diz (o discurso verdadeiro) com aquilo que se faz. Com isso, pretendia-se “assegurar a subjetivação do discurso verdadeiro, fazer com que eu me converta em sujeito de enunciação do discurso verdadeiro” (CASTRO, 2009, p. 45) e não em objeto desse discurso.

Desse modo, o fim do primado do cuidado de si resulta da separação entre este e o conhecimento de si, em que o discurso verdadeiro torna-se independente da autoridade (autoria) daquele que o profere. Essa separação deve-se, portanto, a separação entre cuidado e conhecimento e, por conseguinte, uma separação que se opera, principalmente a partir da modernidade, entre a filosofia e essa espiritualidade erótica da ascese filosófica. Essa separação resultou em uma mudança no modo pelo qual, na filosofia, se concebia a relação entre subjetividade e verdade.

Na antiguidade o sujeito é responsável pelo discurso verdadeiro que profere, pois a verdade desse discurso relaciona-se ao trabalho de ascese através do qual o sujeito se modifica para acessá-la. Reconhecer e /ou proferir um discurso verdadeiro significava agir em conformidade com esse discurso. Na medida em que esse discurso torna-se independente, e não mais interdependente, já não nos cabe a responsabilidade de agir em conformidade com o mesmo, mas apenas de conhecê-lo teoricamente. A verdade do discurso já não depende mais do sujeito. Se na antiguidade o diretor de espírito, o filósofo ou o mestre afirmavam “essa verdade que te digo, tu a vês em mim” (FOUCAULT, 2010a, p. 391), agora, quando nos vemos em contradição, justificamos em tom de pilhéria: “faça o que eu digo, não faça o que eu faço”. Minha ação não está mais autorizada a desautorizar a verdade do discurso que profiro. Por mais que eu não aja em conformidade com o discurso verdadeiro que profiro, argumento que, apesar disso, ele não deixa de ser verdadeiro, pois sua verdade independe de mim. Faça o que diz o discurso verdadeiro que profiro, mesmo que eu não esteja agindo em conformidade com ele ou mesmo que ele não produza nada de verdadeiro em minha ação. Isso está, de certo modo, relacionado àquilo que disse na introdução deste trabalho, de que o exercício da prática filosófica exige que se assuma a responsabilidade por suas ideias e crenças, isto é, neste caso, por suas verdades, e não apenas assumir a responsabilidade de dizer bem as ideias e verdades preestabelecidas. Sócrates é condenado a morte porque leva sua filosofia às últimas conseqüências, assume sua responsabilidade ante aquilo que pensa e que diz, não se submetendo as verdades daqueles que o estavam julgando.

Nesse sentido, o discurso verdadeiro estava intrinsecamente ligado ao discurso pronunciado pelo mestre. O discurso verdadeiro era aquele que provocava algum efeito, a verdade residia no que ele fazia. Ainda em Platão a verdade passa a residir somente naquilo que o discurso diz, sendo que, segundo Pote-Boneville (2006), o apagamento da figura do

mestre deve-se ao descolamento e independência do discurso verdadeiro do discurso proferido pelo mestre¹⁵.

Conforme Foucault, a Teologia representa o marco do rompimento do vínculo entre o acesso à verdade e a exigência de uma transformação do sujeito. Desse modo,

a correspondência entre um Deus que tudo conhece e sujeitos capazes de conhecer, sob o amparo da fé é claro, constitui sem dúvida um dos principais elementos que fazem [fizeram] com que o pensamento - ou as principais formas de reflexão - ocidental e, em particular, o pensamento filosófico se tenham desprendido, liberado, separado das condições de espiritualidade que os haviam acompanhado até então, e cuja formulação mais geral era o princípio da *epiméleia heautoû* [cuidado de si] (ibid., p. 28).

O sujeito já não precisa mais operar uma transformação em seu ser através de um trabalho ou prática de si, pois este sujeito já é em si mesmo capaz de, sob amparo da fé, conhecer a verdade. A existência de Deus passa a ser uma garantia desse conhecimento, sendo Descartes um dos filósofos que, para provar a possibilidade de haver um conhecimento verdadeiro teve de, por fim, provar a existência de Deus.

Mais tarde esse conflito não se dará mais entre essa forma de espiritualidade e a teologia, mas entre espiritualidade e ciência. A requalificação moderna do princípio do conhecimento de si substituiu a ascese pela evidência do cogito. Assim, “a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele” (ibid., p. 18), sendo que, “a consequência disto (...), é que o acesso à verdade, cuja condição doravante é tão somente o conhecimento, nada mais encontrará no conhecimento, como recompensa e completude, do que o caminho indefinido do conhecimento” (id., ibid.).

O fim do primado do cuidado de si implicou, nesse sentido, no progressivo apagamento do problema da vida filosófica e, por conseguinte, de uma concepção de filosofia como modo de vida. De acordo com Foucault esse apagamento deve-se a apropriação desse problema pelas instituições religiosas e pela sua anulação na instituição científica. Se a filosofia não era tomada apenas como uma forma de discurso, se o que a distinguiu da ciência era a sua indissociabilidade de uma existência filosófica como um exercício de vida,

a institucionalização das práticas do dizer-a-verdade na forma de uma ciência (uma ciência normatizada, uma ciência regulada, uma ciência instituída, uma ciência que toma corpo em instituições), [...] foi sem dúvida a outra grande razão pela qual o

¹⁵ Aqui, talvez, seria interessante pensar uma genealogia daquilo que se costuma chamar de “perda da autoridade do professor” na contemporaneidade. A perda da centralidade do professor como servidor do conhecimento verdadeiro talvez não seja tão somente fruto de nosso tempo, mas um processo histórico muito mais longo do que se supõe.

tema da verdadeira vida desapareceu como questão filosófica, como problema das condições de acesso à verdade. Se a prática científica, a instituição científica, a integração ao consenso científico bastam, por si sós, para garantir o acesso à verdade, é evidente que o problema da verdadeira vida como base necessária da prática do dizer-a-verdade desaparece (FOUCAULT, 2011, p. 207).

Desse modo, o conhecimento de si passou por um processo de ressignificação ao longo dos séculos até sua requalificação cartesiana. Esse processo de ressignificação ou requalificação do conhecimento de si, somado ao seu descolamento do princípio do cuidado de si, está relacionado, de modo semelhante às colocações de Foucault, àquilo que Pierre Hadot (2010) chamou de “processo de ‘teorização’ da filosofia”. Para Hadot esse processo também está “intimamente ligado às relações entre filosofia e cristianismo, notadamente como definidas nas universidades medievais” (ibid., p. 357).

O desaparecimento de certos modos de vida filosófica e a absorção de outros pelo cristianismo acabou, por fim, resultando, no seio do próprio cristianismo, no divórcio entre modo de vida e o discurso filosófico. Nesse sentido, quando o modo de vida monástico separa-se do discurso filosófico, este passa a ser reduzido, gradativamente, “ao plano de um simples material conceitual utilizável nas controvérsias teológicas” (ibid., p. 356). Eis, aí, portanto, a perspectiva a partir da qual a atividade filosófica passou a funcionar e a acontecer. O prenúncio do papel que a filosofia começaria a desempenhar nas instituições educativas.

4. A PROBLEMATIZAÇÃO ÉTICA DA DOCÊNCIA EM FILOSOFIA NA CONTEMPORANEIDADE

4.1. O homem disciplinado e o sujeito ético de ação

O surgimento das ciências humanas no século XIX caracteriza e consolida as instituições educativas como instituições disciplinares modernas, pois a origem da prática educativa disciplinar está na forma como se estruturou e se fundamentou o conhecimento científico dessa época. Nesse sentido, Foucault, em “As Palavras e as Coisas” (1999a), procura fazer uma arqueologia dessas ciências, ao descrever a maneira como ocorre a transição da *epistémê* clássica para a moderna. Enquanto na primeira o fazer científico estava ligado ao trabalho de classificação através da nomeação e descrição do visível, a segunda passa a trabalhar com abstrações. Enquanto a ciência clássica preocupa-se com a descrição dos seres vivos, a *epistémê* moderna preocupa-se com as funções que esses seres desempenham. A primeira estrutura o saber através da similitude, a segunda através da representação; deslocando, assim, o desenvolvimento de saberes sobre os seres vivos para a vida em geral.

Os temas modernos de um indivíduo que vive, fala e trabalha segundo as leis de uma economia, de uma filologia e de uma biologia, mas que, por uma espécie de torção interna e de superposição, teria recebido, pelo jogo dessas próprias leis, o direito de conhecê-las e de colocá-las inteiramente à luz, todos esses temas, para nós familiares e ligados a existência das ‘ciências humanas’ são excluídos pelo pensamento clássico (FOUCAULT, 1999a, p. 427).

Ao passo que para o pensamento clássico não era possível “que se erguesse, no limite do mundo, essa estatura estranha de um ser cuja natureza [...] consistisse em conhecer a natureza e, por conseguinte, a si mesmo como ser natural” (ibid., p. 428), para a ciência moderna não só é possível ao homem representar o mundo, mas como a si mesmo. Essa nova forma de estruturar, organizar e classificar os saberes no mundo moderno implica, portanto, em uma nova concepção de gestão sobre a vida, distinta do poder pastoral da era do período medieval.

A transição da ciência clássica para a ciência moderna, de uma preocupação com os seres vivos para uma preocupação com a vida e as funções que esses seres desempenham, possibilita o surgimento de uma nova concepção de gestão sobre a vida, fundamentada no

poder disciplinar. Segundo Foucault (1979, p.105), “os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens”¹⁶. O poder disciplinar e suas técnicas de gestão constituíram a pedagogia como ciência sobre a formação do homem.

O conhecimento acerca do que é e pode ser o homem, possibilita pensar ações com o objetivo de moldá-lo para determinados fins. A representação objetiva dos diversos aspectos da vida humana é o que permitirá a sujeição do homem através de mecanismos de disciplina, vigilância e controle, pensados e produzidos por esses saberes. São esses mecanismos que, de acordo com Gadelha (s.d., p. 80), possibilitam a subjetivação e normalização dessa figura abstrata chamada “Homem”.

Apesar dos processos educativos constituírem-se como dispositivo de poder nas instituições disciplinares, devemos considerar que, na medida em que possibilitam o acesso a determinados conhecimentos, inserem os indivíduos em um campo de saber-poder. Foucault (1979) sustenta que poder e saber não são compreensíveis se forem considerados isoladamente um do outro, como se o saber existisse somente fora das relações de poder. Poder e saber estão diretamente implicados, não havendo relação de poder sem que se constitua, correlativamente, um campo de saber, assim como não há saber que não suponha e constitua relações de poder. Por conseguinte, “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2001, p. 4.).

Em relação ao saber, a disciplina tem se constituído como dispositivo tático de controle e poder, no qual só é possível decidir sobre o valor de verdade dos enunciados que constituem um determinado campo de saber a partir do seu sistema de formação discursiva. Em “A Ordem do Discurso”, Foucault (2009, p. 33) deixa isso claro ao sustentar que “no interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber”.

Além de corroborar com a fragmentação do conhecimento, esse mecanismo tático dificulta o “diálogo” entre as diversas áreas de saber que compõe o currículo escolar. Sendo que o currículo está em relação ao restante da estrutura disciplinar da escola, essa fragmentação contribui para o exercício de um “poder de individualização que tem o exame

¹⁶ Gilles Deleuze (2000b) sugere, a partir de Foucault, que desde a segunda metade do séc. XX vivemos em um período de transição de um modelo de sociedade disciplinar para o de uma sociedade de controle, mais aberta e menos limitada pelos espaços das instituições disciplinares.

como instrumento fundamental” (FOUCAULT, 2004, p. 107). Assim sendo, o exame desempenha um papel importante na medida em que nele os enunciados de um campo de saber se estabelecem como verdadeiros, exercendo uma ação/força/poder sobre os alunos no sentido de fazê-los interiorizar esses conhecimentos, consolidando a prática educacional como prática de assujeitamento. A questão que se coloca a partir disso é a de como pensar essa prática como prática de liberação, e não de sujeição.

Essas transformações sociais e epistemológicas são legitimadoras da atual estrutura disciplinar fragmentada das instituições educativas. É nessa visão de mundo, em que os saberes cristalizam-se em um currículo organizado de maneira segmentada, onde as práticas reproduzem mecanicamente as informações acerca de uma determinada disciplina, fazendo do ensinar e do aprender objetos de uma “pedagogia técnico-científica”¹⁷ que valoriza o memorizar em detrimento do pensar, que a questão da educação filosófica se coloca como um problema.

No entanto, esses fatores não são suficientes para tornar a docência em filosofia incerta, pois a filosofia não parece encontrar grandes dificuldades de ser operacionalizada dentro dos padrões tradicionais dessas instituições, no caso, universitárias. Apesar disso, a Filosofia na Educação Básica começa a constituir-se como um problema, especificamente no Brasil, a partir do momento em que, somado aos fatores apresentados anteriormente, são levantadas certas dificuldades em relação ao seu funcionamento normal na instituição escolar. Mas quais seriam esses fatores e essas dificuldades que contribuíram para a sua problematização? De acordo com Obiols, referindo-se ao ensino de filosofia na Argentina e na América Latina de modo geral,

A filosofia “encaixava-se” muito bem no modelo clássico de escola de nível médio, vigente sem fissuras até a década de sessenta do século XX. Era ensinada como uma disciplina autônoma no ensino médio ou no magistério a jovens de setores médios ou altos próximos a finalizar a escola secundária, com o propósito de completar uma cultura geral que serviria para a universidade, para postos administrativos médios ou altos ou para trabalhar como professores, ou melhor, professoras (2002, p. 66).

Rodrigo (2007) ratifica essa tese em relação ao caso brasileiro, afirmando que o ensino de filosofia passou a ser um problema a partir da massificação e da reforma de caráter

¹⁷ Expressão utilizada por Jorge Larrosa para distingui-la da sua proposta de uma “pedagogia profana”, que dá nome a sua antologia de textos que, segundo o autor, “aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científica dominante [...]” (2003, p. 7). Apesar de não pretender a objetividade, universalidade, sistematicidade e a verdade buscada pela pedagogia tradicional, de não pretender dizer o que pode e o que não pode ser feito, a proposta de uma pedagogia profana não renuncia a produzir efeitos de sentido e a iluminar e modificar as práticas (id., ibid.).

profissionalizante promovida pela Lei 5.692/71. Segundo a autora a partir da “falência das formas tradicionais de trabalho docente [...] tornou-se necessário pensar novas formas de mediação entre a realidade cultural dos alunos e o saber escolar” (ibid., p. 39). Tanto para Obiols quanto para Rodrigo a filosofia, enquanto disciplina escolar, só passa a se apresentar como um problema a partir da década de 60, em função do processo de massificação da escola e das reformas de caráter profissionalizante. Desse modo, a presença da filosofia na escola média não se apresentava como um problema até o momento em que a escola deixa de ser um espaço destinado aos filhos da elite, deixa de ser somente um estágio que antecede a entrada na universidade, e passa a funcionar segundo a lógica da “educação para todos” voltada para a preparação para o mundo do trabalho.

A docência em filosofia se coloca como problema filosófico não apenas em função da sua “natureza” ou especificidade, mas porque a atual estrutura escolar é herdeira da *epistémê* moderna, justificada e legitimada pela filosofia de sua época. Essa filosofia estava voltada para o desenvolvimento de uma “analítica da verdade”, preocupada com o estudo das representações e com as condições de possibilidade de um conhecimento que esteja de acordo com essas representações, sendo necessariamente verdadeiro e, portanto, universal (GELAMO, 2007, p. 238).

A prática educativa referenciada nessa visão de mundo instaura um tipo de subjetividade que, sendo imposta pela tradição, sujeita o estudante ao conhecimento do que está dado e valorizado pelo currículo. Essa prática dificulta o experimentar e o pensar por parte do estudante, mas apenas o memorizar através da adequação do seu pensamento àquilo que é dado e convencionado como necessariamente verdadeiro e independente de sua experiência. Essa visão, a partir de uma analítica da verdade, herdeira da filosofia kantiana, somada à compartimentalização do saber, não só aliena esses saberes em relação às experiências do estudante, mas também impedem que o mesmo faça conexões entre os diversos campos do saber que compõe o currículo, seja escolar ou universitário.

A razão disso se deve a uma visão segundo a qual só é possível problematizar esses saberes a partir do seu sistema de formação discursiva. Essa maneira de conceber a educação implica ainda uma separação entre teoria e prática, dado que caberia ao estudante apenas adequar passivamente o seu pensamento aos significantes representacionais já estabelecidos por um determinado campo de saber. Não há a possibilidade de o estudante compreender esses saberes através da criação e reinvenção de signos a partir da experimentação destes no seu pensamento, pois na concepção tradicional cabe apenas adequá-lo ao que já está dado.

Essa analítica da verdade, preocupada com o conhecimento da verdade através da postulação de um sujeito abstrato e universal, nos remete ao lema do “conhece-te a ti mesmo”. A tradição filosófica, até os dias atuais, tem sido fortemente influenciada por esse aspecto cognitivo da experiência humana. Esse aspecto exclusivamente de cunho lógico-formal tem limitado e reduzido a educação filosófica à transmissão dos conteúdos históricos da disciplina. No entanto, como vimos o conhecimento de si não é o único modo de conhecimento que se afigura ao homem, pois Sócrates introduziu ainda a noção de “cuidado de si”. Essa centralidade no “conhece-te a ti mesmo” se deve ao fato de que na cultura greco-romana, especificamente no cristianismo primitivo, o “cuidado de si” é ressignificado como “dar-se a conhecer ao padre, ao pastor, para ser absolvido das culpas e pecados” (EIZIRIK, 2005, p. 110). Isso está intimamente ligado às práticas educativas descritas acima, que se concretizam na realização do exame.

A possibilidade de concebermos a educação filosófica mediada pelo docente filósofo não a partir de uma “analítica da verdade” e do “conhece-te a ti mesmo”, mas de uma “ontologia do presente” e de uma problematização “ética do cuidado de si”, abre caminho para ensaiarmos alternativas para que a filosofia venha a constituir-se de outras maneiras ante essas instituições. No seu objetivo de traçar uma história do sujeito, ou dos processos de subjetivação, Foucault desloca-se da questão do ser-saber (questão epistemológica) para a do ser-poder (questão política) e, em seguida, para a do ser-consigo (questão da ética), deslocando-se, por conseguinte, da questão da *epistémê* para a do dispositivo e, por fim, às práticas de si.

Nesse sentido, “Foucault está mais alinhado com a noção de filosofia que Deleuze chamou de imanente: aquele pensamento conceitual que se constrói profundamente enraizado na realidade cotidianamente vivida” (GALLO, 2004, p. 80). Na perspectiva de uma “ontologia do presente”, a questão de fundo para os dois filósofos “é de como visualizar, dimensionar e, sobretudo, ultrapassar os lugares e significações que constituímos (e que constituíram) de antemão para nós” (GADELHA, s.d., p.79). É, pois, nessa perspectiva que começa a se delinear a possibilidade de concebermos a formação e prática docente em filosofia como um processo de produção de novos modos de existência, um processo de subjetivação em que tanto o estudante como o professor trabalhe e pense sobre si mesmo através de certas técnicas de si¹⁸.

¹⁸ Segundo Marisa Eizirik (2005, p.120), “o cuidado de si se coloca mais especialmente nas técnicas de si e nas diversas formas como essas técnicas vão produzindo uma atualidade da ética. Ética do presente”. Essas técnicas

A questão da subjetividade passa a ser compreendida não mais como processo de assujeitamento e/ou adequação do pensamento aos significantes representacionais de determinada tradição (e, por conseguinte, de um determinado modo de existência), mas como processo de produção de novos modos de existência a partir de uma ética imanente. Com isso, a possibilidade de fazer com que “o sujeito [da educação] se constitua como sujeito ético de ação”, passa pela necessidade de se fazer resistência às concepções que fundamentam e legitimam a estrutura disciplinar e “escolarizante” dessas instituições. Fazer resistência a essas concepções é fazer resistência à filosofia transcendental, ao sujeito universal, em que “a relação da subjetividade com a verdade é buscada não no interior do conhecimento, como na tradição, mas na história” (PORTOCARRERO, s.d., p.48).

4.2. A prática docente em filosofia nas instituições educativas modernas

Ao pensar a atualidade daquilo que passou a denominar-se por educação filosófica, isto é, a prática de “ensino da filosofia” na escola básica, ao pensar as circunstâncias nas quais essa prática tem se apresentado até o momento, é preciso levar em conta que a filosofia, enquanto disciplina curricular, já possuía uma história dentro das instituições educativas. Com isso podemos compreender a questão de como esse ensino e a prática docente em filosofia têm funcionado e acontecido, a partir da perspectiva histórica das disciplinas e das instituições educativas. Ao perspectivar historicamente o ensino da filosofia não pretendo traçar um paralelo com o desenvolvimento de cada disciplina em particular, mas de relacioná-lo ao contexto histórico em que as disciplinas e as instituições estão inseridas. Isso nos possibilitará pensar as (im) possibilidades e dificuldades da educação filosófica tanto no que ela tem de específico e particular quanto no que ela tem de comum com outras disciplinas e/ou saberes escolarizados. Tal análise permite ampliar o campo de visão sobre a temática dessa pesquisa e compreender porque, a partir de uma determinada concepção de filosofia, parece impossível a prática docente em filosofia constituir-se como experiência filosófica.

Para Freitas (2010), há um esgotamento da experiência formativa no projeto da modernidade, visto que, no projeto social e epistemológico da modernidade, a formação e a prática educativa têm desempenhado um papel instrucional. Conforme Freitas (2010),

relacionam-se a atividades tais como: o exame de consciência, a leitura, a escrita, a meditação, o cuidado com o corpo, o dizer a verdade, etc.

referenciando-se em Gadamer, se a educação se dá por ajustamento às normas, aos valores e símbolos de uma sociedade, a formação, ao contrário, não se dá através da atividade de ensino e aprendizagem convencional, mas, sim, como autodesenvolvimento, objetivando a correção das pressões derivadas da educação. A formação (*Bildung*) carregava o sentido de “saber viver” e “domínio de si”, que implicava em uma formação de si, pelo cultivo de “bens seculares”, tais como a liberdade, autonomia e responsabilidade. Com o advento da modernidade, a educação passa a ser concebida como “arte liberal de governar”, não mais preocupação com a formação, mas com a instrução pública. Esta passa a abarcar a esfera política, convertendo e subsumindo a *Bildung* em prática educativa instrucional. O projeto formativo da modernidade passa a preocupar-se, então, com a “garantia de uma sociedade civilizada, privilegiando a transmissão do saber científico” (FREITAS, 2010, p. 174).

Nesse sentido, como a docência em filosofia tem sido tradicionalmente concebida, desde os jesuítas, estritamente pela lógica do ensino, limitando-se à utilização de manuais, compêndios e textos clássicos, é difícil pensar uma alternativa que não a referenciada na transmissão de conteúdos. Esse tipo de prática de ensino se explica porque, na filosofia moderna a relação entre subjetividade e verdade não se dá mais de acordo com uma exigência ética, mas privilegiando as regras de formação do método e a estrutura do objeto a ser conhecido. Na filosofia antiga, de modo diverso, a relação entre subjetividade e verdade estava “ordenada pelo ideal de produzir no *eu* uma relação de retidão entre ações e pensamentos (...) na medida em que o sujeito precisa medir seus progressos na constituição do *eu* da ação ética” (ibid., p. 178).

Essa concepção de ensino está relacionada a uma compreensão da educação entendida como instrução pública, voltada para a transmissão do saber científico, em que a verdade é um princípio de sujeição ao conhecimento que prescinde de uma exigência ética. Essa prática de ensino não concebe a verdade como um princípio de ação que equaliza escolha de vida e razão teórica, constituindo, assim, o *eu* da ação ética. Ao contrário, em uma concepção de ensino como transmissão, o educando abre mão de suas escolhas de vida, devendo apenas submeter-se ao conhecimento fornecido pelo professor. O educando não se constitui como o *eu* da ação ética, mas como o *eu* sobre o qual é exercida uma ação de submissão ou assujeitamento.

A partir dessa lógica de ensino/transmissão, costuma-se julgar que é impossível o ensino da filosofia constituir-se como prática ou experiência filosófica, pois os alunos de

ensino médio ainda não possuem capacidade para compreender as teorias filosóficas¹⁹. Mas será que essa concepção, que se costuma julgar impossível de ser realizada, por si só, tem algo a ver com o filosofar? Voltando a questão colocada anteriormente, o que aconteceu, entre o tempo de Sócrates e o nosso, para que fosse desacreditada a possibilidade do filosofar com a juventude, mesmo que agora dispomos de todo um cabedal teórico não disponível a Sócrates e seus contemporâneos?

Visto a amplitude dessa questão, limitar-me-ei a abordar brevemente duas hipóteses. A primeira diz respeito à preocupação da filosofia em relação ao acesso a verdade. Como já foi dito, entre Sócrates e nosso tempo houve uma mudança de foco na preocupação da filosofia com a verdade. De acordo com Foucault, a prática filosófica na antiguidade sempre esteve relacionada à questão da espiritualidade, isto é, a questão filosófica do acesso à verdade sempre esteve relacionada à questão espiritual sobre as transformações necessárias no ser do sujeito para que este venha a ter acesso a essa verdade. Ou seja, nesse período a máxima “a filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo [e o ser do sujeito] permanece tal e qual” não faria tanto sentido como o faz hoje em dia. Esse aspecto espiritual da filosofia se constituía através de certas práticas.

É através da prática do cuidado de si, de um ocupar-se consigo mesmo, que percorremos o caminho que nos permitirá ter acesso à verdade. No entanto, essa verdade não é a verdade revelada das religiões, nem a verdade descoberta das ciências, a verdade do conhecimento científico. Essa verdade não diz “respeito àquilo que somos, a não ser na nossa relação com o mundo, no nosso lugar na ordem da natureza, na nossa dependência ou independência em relação aos acontecimentos que se produzem” (FOUCAULT, 1997, p. 127). Nesse sentido, não existe uma verdade em si mesma, mas apenas no movimento de sua apropriação e internalização, isto é, a verdade se coloca na relação entre minhas ações e meus pensamentos. Na filosofia moderna, a verdade já não transforma mais o sujeito, pois este já é em si mesmo capaz de verdade. Por isso, segundo Gros,

¹⁹ Esse tipo de julgamento vem geralmente acompanhado de outro, a saber, de que a filosofia no ensino médio só serve para doutrinação ideológica de esquerda. Um exemplo disso pode ser encontrado em reportagens e artigos divulgados pela revista *Veja*. Dois exemplos. Na Edição de número 2158, de 31 de março de 2010, onde consta que “Agora obrigatórias no ensino médio brasileiro, as aulas de sociologia e filosofia abusam de conceitos rasos e tom panfletário. Matemática que é bom...”; e outro exemplo vem de edição mais recente, de número 2236, do dia 28/09/2011, que diz: “Em vez de empreender um esforço para melhorar o quadro lastimável da educação brasileira, o governo se empenha em tornar obrigatórias disciplinas que, na prática, só vão servir de vetor para aumentar a pregação ideológica de esquerda, que já beira a calamidade nas escolas” (p. 93). Atrelada a essa compreensão, que busca justificar o afastamento da filosofia em relação à escola, está a compreensão, defendida por Tarcísio M. Padilha, de que esse afastamento se justificaria em função da pouca seriedade com que professores e alunos tratam os conteúdos filosóficos (CARMINATI, 2004, p. 5-6). Se pensarmos o que a filosofia tem a oferecer ante a demanda do mercado de trabalho de uma formação de mão de obra mais qualificada, talvez ela não tenha mesmo muito a oferecer e pode até dificultar o alcance de tal objetivo.

[...] [no] modo moderno de subjetivação, a constituição de si como sujeito é função de uma tentativa indefinida de conhecimento de si, que não se empenha mais do que em reduzir a distância entre o que sou verdadeiramente e o que creio ser; o que faço, os atos que realizo só têm valor enquanto me ajudam a melhor me conhecer. Logo, a tese de Foucault pode ser assim formulada: o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro (2010a, p. 473).

Apesar disso, como já foi lembrado anteriormente, a ênfase no conhecimento em detrimento do cuidado de si já começa em Platão, para o qual, segundo Foucault (1997, p. 129), a relação entre subjetividade e verdade se dá no movimento que a alma realiza sobre si mesma para reencontrar sua verdadeira natureza.

Portanto, influenciado pela perspectiva filosófica moderna, a educação filosófica reduzida ao ensino de filosofia enquanto transmissão de informações sobre a experiência de pensamento de filósofos da tradição, coloca para fora “... a preocupação com os problemas que afetam seu pensamento e com a possibilidade de se fazer uma experiência desses problemas” (GELAMO, 2009, p.117.). Tendo em vista o esgotamento da experiência formativa no projeto da modernidade, essa hipótese explicativa relaciona-se à segunda, a saber, a da crise dos padrões de experiência e dos modos de existência modernos.

Esse esgotamento se deve, segundo Dany-Robert Dufour (2005), a extinção rápida das formas filosóficas modernas do sujeito que serviam de referência e nos permitiam, até então, pensar nosso estar-no-mundo. Desse modo, Aa segunda hipótese para a questão sobre o porquê é tão difícil conceber a prática filosófica no ensino médio na relação entre mestre e discípulo, professor e aluno, adulto e jovem, diz respeito à transformação da condição subjetiva que está se completando (DUFOR, 2005). Se pensarmos a prática filosófica que era realizada na antiguidade, poderíamos definir os sujeitos implicados nessas práticas, os jovens interpelados por Sócrates, como sujeitos pré-modernos. A prática filosófica dessa época era diversa da praticada na modernidade. Ela estava em sintonia com o modo de existência, isto é, com as formas de vida e padrões de existência da época. Da mesma maneira, a prática docente em filosofia, ou melhor, a prática filosófica na modernidade, estava de acordo com os padrões de existência fornecidos pelas instituições da época, entre elas, a escola. Assim, se as formas de constituição do sujeito antigo se davam segundo procedimentos de uma ética apoiada na reflexão sobre si, a constituição do sujeito moderno se dá através da prescrição de códigos, interditos e mecanismos disciplinares.

Isso explicaria o porquê, até então, de o ensino da filosofia enquanto disciplina não se apresentar como um problema no Brasil, visto que desde o seu surgimento, em 1553, com a fundação do colégio da ordem dos jesuítas, esse ensino tem se caracterizado por ser um saber

disciplinar de caráter livresco, conteudista, cuja prática de ensino resumia-se à repetição do que vem de fora²⁰. Apesar disso, esse tipo de prática estava de acordo com a cultura da época, identificada com os referenciais fornecidos por essas instituições, isto é, as escolas da Companhia de Jesus. Porém, o que tem acontecido e o que tem sido feito desde o momento em que os jovens começaram a perder essas referências?

Para Dufour (2005, p. 39), “educação é sempre o que foi institucionalmente instalado ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos”. Nesse sentido, sobre o mecanismo por meio do qual a escola submete e produz esses sujeitos, Foucault (2010c, p. 133) sustenta que “esses métodos que permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ [...] [aumentando] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuindo] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (ibid., p. 133-134).

As constantes reclamações dos professores sobre a indisciplina dos alunos estariam relacionadas à “crise” dessas instituições? A atual dificuldade da prática de ensino, não só em filosofia, mas em geral, deve-se ao fato de que a escola já não é mais a única instância da sociedade que opera na produção de subjetividades (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). Desse modo, a prática de ensino na escola tem funcionado segundo a lógica disciplinar dos padrões de experiência que ela tem fornecido. A partir do momento que os sujeitos dessa educação passam a ter seu padrão de experiência formado por outras instâncias, por exemplo, a televisão e, mais recentemente, a internet, há um choque com o padrão disciplinar da instituição escolar, gerando os problemas relacionados à indisciplina. Em função disso, a dita crise não atinge apenas os alunos, mas os professores, gestores, enfim, a escola como um todo, pois a escola não está em crise tanto quanto ela mesma é uma instância instauradora de crise.

Ao diagnosticar essa “crise”, Dufour a caracteriza como processo de dessimbolização, perda de referência e desaparecimento das grandes narrativas ou grandes sujeitos (grande Outro). Esse desaparecimento ou apagamento da figura do grande Outro parece ter implicado

²⁰ A repetição constituía-se como um dos principais instrumentos de aprendizagem preconizados pela *Ratio Studiorum*, sendo esta o primeiro plano pedagógico da Companhia de Jesus, cuja primeira edição data de 1599. “Repetir o ensinado, em todos os cursos da *Ratio*, era além de um exercício do raciocínio de fixação; o repetir a verdade, a vida, estabelecida como o modo de iniciar a memorização e guarda da verdade cristã. O aluno nada criava de novidade, ele guardava e repetia, levando à frente algo que já estava dado” (CORRER, 2006, p. 62). Em relação aos conteúdos “Entre as delimitações do ensino de Filosofia no primeiro ano, os estudos das autoridades de Aristóteles e Santo Tomás e os compêndios Conimbricenses, poder-se-ia estabelecer, basicamente, os conteúdos das regras propostas” (ibid, p. 71).

no enfraquecimento da autoridade do professor enquanto o outro da relação professor-aluno. Ao se perguntar sobre “que Outros ou que figuras do Outro o homem construiu a fim de a elas se submeter para se apresentar como sujeito desses Outros?” (2005, p. 38), Dufour responde que

Se o ‘sujeito’ é o *subjectus*, o que é *submetido*, então poderíamos dizer que a história aparece como um seqüência de assujeitamentos a grandes figuras instaladas no centro de configurações simbólicas cuja lista podemos bastante facilmente fazer: o sujeito foi submetido às forças da *Physis* no mundo grego, ao *Cosmos* ou aos Espíritos em outros mundos, ao Deus nos monoteísmos, ao Rei na monarquia, ao Povo na República, à Raça no nazismo e algumas outras ideologias raciais, à Nação nos nacionalismos, ao Proletariado no comunismo (ibid., p. 39).

Segundo reflexão de Dufour (2005), se até o presente momento a produção de subjetividades tem sido marcada pela submissão ao ser, ao Um, ao grande Sujeito, agora passamos a viver sob uma nova disposição, a de um sujeito instado a fazer-se a si mesmo. Para o filósofo, a pós-modernidade representa o declínio do grande sujeito, e o novo sujeito não está mais sujeito ao grande Sujeito, mas é sujeito dele mesmo. Sendo que ele já não é mais heterorreferente, mas autorreferente, o que fazemos ou temos feito de nós mesmos a partir do momento em que nos é dada a tarefa de nos autofundarmos? Para Dufour (2005), tal empreitada, se não impossível, é de difícil realização, visto que exige de cada sujeito um imenso esforço de autoformação.

Desse modo, se o sujeito é instado a fazer-se a si mesmo, então qual é o lugar do professor na prática de ensino e aprendizagem, enquanto o “outro” da relação pedagógica professor-saber-aluno? Se, a partir de agora, a cada um é dado a tarefa de se autofundar/formar, o que faz o professor quando seu papel, historicamente, tem sido formar sujeitos a partir dos grandes referenciais da humanidade (aquilo que chamamos de “herança cultural”)? Nesse contexto, a própria lógica do “ensinar” parece perder sentido, em função das limitações da escola, enquanto instituição moderna, dado também as dificuldades do contexto apresentado por Dufour (2005).

4.3. Cuidado de si e ensino de filosofia

Foucault distinguiu três momentos ou períodos da história do cuidado de si, a saber, o momento socrático-platônico, o período da idade de ouro da cultura de si, desenvolvida pela

filosofia helenístico-romana, nos dois primeiros séculos de nossa era, e o período da ascese filosófica pagã do ascetismo cristão, nos séculos IV-V (FOUCAULT, 2010a, p. 33). Não caberá neste momento um tratamento pormenorizado de todos os aspectos e especificidades de cada período. Apenas se delineará algumas características assumidas pelo princípio do cuidado de si ao longo dos dois primeiros períodos para que, a partir delas, se possa pensar e problematizar a situação presente da Filosofia nas instituições educativas.

Em relação ao momento socrático-platônico, o cuidado de si se apresentou de quatro maneiras. Em primeiro lugar, antes de adquirir um sentido filosófico, o cuidado de si era entendido como um privilégio político, vinculado ao exercício do poder, sendo reservado àqueles que não precisavam se ocupar de outras atividades, principalmente com o trabalho, atividade dos escravos. Ele passa a adquirir uma significação filosófica quando começa a ser concebido como condição da ação política, não mais um privilégio, mas aquilo sem o qual o próprio exercício do poder fica comprometido. Com isso, aqueles que pretendem cuidar, ocupar-se com os outros, precisam antes aprender a cuidar e a governar a si mesmos. Só sabe cuidar e governar os outros, aquele que aprendeu a cuidar e a governar a si mesmo.

Em segundo lugar, por ser pensado, em certo sentido, dentro de um projeto de formação político-pedagógica, o cuidado de si se inscreve, conforme Foucault (2010a), no interior do déficit pedagógico da educação ateniense. O cuidado de si se inscreve como uma necessidade para aqueles que, como Alcebíades, pretendiam governar os outros, mas que justamente por isso, precisavam adquirir a cultura e formação necessária para a empreitada a qual estavam dispostos a enfrentar. Esse segundo elemento relaciona-se, ainda, a um terceiro. Dado esse déficit, e como o cuidado de si se dá sempre numa relação com o outro (cuidar de si para cuidar dos outros e vice e versa), ele constitui-se, em um primeiro momento, como uma atividade, “uma necessidade de jovens numa relação entre eles e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles e seu mestre e amante” (ibid., p. 35).

Por fim, em quarto lugar, essa necessidade de ocupar-se consigo se coloca em função da ignorância em relação ao objeto do cuidado, qual seja, o *eu* que é a alma. Portanto, segundo Foucault, o cuidado de si se inscrevia em três questões, a saber, no exercício do poder político, na pedagogia, e na ignorância que se ignora tanto em relação ao saber em geral, quanto àquilo que se deveria saber sobre si mesmo. A filosofia não se constituía apenas como um saber teórico-discursivo que deveria ser ensinado, mas se inscrevia dentro de um projeto de educação mais amplo. É nesse sentido que, dentro desse projeto, o aprender é uma consequência do ocupar-se consigo mesmo, pois, conforme Foucault

Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo. É aí, creio, nesse desnível entre o “aprender” que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo “ocupar-te contigo”, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *paideía* (...) que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães, é nesse desnível, nesse jogo, nessa proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo (2010a, p. 43).

Desse modo, esses quatro aspectos, que vão constituindo a questão socrático-platônica do cuidado de si, podem nos servir para pensar/ problematizar algumas questões em relação à docência em filosofia na atualidade. A primeira delas seria sobre o jovem implicado nessa relação de cuidado. Ora, esses jovens não serão exatamente aqueles que governarão ou terão a pretensão de governar a cidade. Também não são, na sua maioria, ou mesmo totalidade, filhos de uma elite culta, como o eram os jovens atenienses, objetos do cuidado de Sócrates.

Se na antiga Grécia as condições para que Sócrates pudesse interpelar a juventude, enredando-a nas tramas de sua filosofia, estavam, de certo modo, dadas pelo contexto sócio-cultural dessa juventude, quais as condições para que possamos fazer o mesmo com uma juventude que não compartilha desse contexto? Até onde se pode ir com e na Filosofia diante das condições que nos são apresentadas? De outro modo, porque nos é tão difícil conceber a possibilidade do filosofar na escola, na relação entre professor e aluno, entre um adulto e um jovem, quando Sócrates interpelava constantemente a juventude, sendo até condenado a morte por isso?²¹ Está também a filosofia no ensino médio condenada à morte? Afinal, quais as garantias que a simples conquista de espaços institucionais oferece para que o filosofar aconteça?

A centralidade que se busca dar aos textos filosóficos e à história da filosofia, como condição indispensável do filosofar²², tem contribuído para embotar ou fortalecer a presença da filosofia e da prática filosófica na escola?²³ Desse ponto de vista, e a partir dessa

²¹ A esse respeito, Foucault (2010a, p. 108) parafraseia um questionamento de Epicteto a respeito da questão da universalidade do apelo do cuidado de si e da raridade da eleição daqueles que efetivamente são capazes disso, diz: “Olhai Sócrates. Quantos jovens Sócrates terá interpelado na rua para que, a despeito de tudo, alguns acabassem por escutá-lo e por ocupar-se consigo mesmos? Sócrates, pergunta Epicteto, conseguia persuadir todos os que vinham até ele a ter cuidados para consigo mesmos? Nem mesmo um em mil”.

²² Em relação a leitura e escrita e, especificamente aos textos filosóficos, segundo as Orientações Curriculares, “para a realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico” (BRASIL/MEC, 2006, p. 37). Nesse sentido, os PCNEM+ indicam os tipos de competências e habilidades atreladas a centralidade do trabalho com o texto filosófico, são elas: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debates, tomando uma posição defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes (BRASIL/MEC, 2002).

²³ Para uma crítica à ênfase ou centralidade da leitura técnica dada pelas Orientações Curriculares aos textos

abordagem, é possível a disciplina de filosofia constituir-se como espaço para a instauração da experiência filosófica para estudantes do ensino médio? Se não, por quê? Porque os jovens estudantes ainda são imaturos e ignorantes? Mas afinal, o que fazia Sócrates ao interpelar seus concidadãos? O que falta a um jovem do ensino médio brasileiro que a um jovem escravo analfabeto do final do século V a.C. – que é levado por Sócrates a descobrir uma proposição da geometria – não faltava?²⁴ Como era possível a Sócrates filosofar com seus concidadãos sem todo o cabedal teórico do qual dispomos na atualidade? E como, apesar de todo esse cabedal – e talvez em função dele – não conseguimos conceber a possibilidade do filosofar com a juventude de nossa atualidade? O que aconteceu, entre o tempo de Sócrates e o nosso, para que fosse desacreditada a possibilidade do filosofar com a juventude?

A segunda questão/ problema sobre a prática pedagógica em filosofia, pensada a partir dos aspectos do momento socrático-platônico do cuidado de si, diz respeito à questão do déficit pedagógico da nossa educação. Dado esse déficit, cultural de um modo geral, mas especificamente em relação à leitura e escrita²⁵, não seria necessário repensar a Filosofia na Educação Básica? É possível ou mesmo legítimo pensá-la não a partir do pressuposto de que seja, exclusivamente, um saber teórico-discursivo, um cabedal de técnicas e procedimentos que os estudantes deverão aprender a dominar? A esse propósito, segundo Foucault

a crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar esse ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí – a propósito desse problema, nesse vazio institucional, nesse déficit da pedagogia, nesse momento político e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico (ibid., p. 81).

Diante da incapacidade e limitação da educação ateniense, se formou o discurso filosófico sobre a iminência do cuidado de si. E diante do déficit pedagógico, das incapacidades e limitações das instituições educativas brasileiras, qual o discurso e o papel

clássicos da História da Filosofia, ver Barreira, 2010.

²⁴ Aqui é necessário ponderar sobre a relevância desse exemplo, em função da escassez de fontes históricas sobre a existência desse escravo, que acabam pondo em dúvida a verossimilhança do exemplo. De todo modo, ao que parece, Platão o utiliza com o objetivo de fazer com que sua teoria da reminiscência adquira maior poder de persuasão. Mas esse não seria o único exemplo que expressa a relação que Sócrates procurava estabelecer entre sua prática filosófica e os habitantes (pois o escravo está excluído da cidadania) de Atenas. Aqui caberia ainda uma análise mais crítica da prática socrática, visto as fortes críticas de Jacques Rancière a essa prática, para o qual Sócrates interroga para instruir, e não emancipar, tanto que o escravo, apesar da instrução, continuará a ser escravo.

²⁵ De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o desempenho dos estudantes de ensino médio na prova de língua portuguesa foi de 268,8 pontos em 2009 (INEP/SAEB, 2012). Apesar de representar um aumento em relação aos anos anteriores, nos níveis de escala de desempenho (INEP/SAEB, 2012) que vai de “150 a 175” a “375 ou acima”, esses estudantes ainda estão distantes das competências necessárias para leitura de textos filosóficos.

que a filosofia assumirá ou tem assumido? De outro modo, qual o discurso e o papel que a docência em filosofia tem assumido?

Segundo Foucault, os dois aspectos do déficit pedagógico da educação ateniense eram tanto de caráter escolar quanto erótico. Se o primeiro dizia respeito ao problema da pedagogia e da educação ateniense em relação a outras culturas, o segundo referia-se à relação entre a juventude e seus mestres/ amantes. Sócrates criticava a maneira como esses jovens eram abandonados por aqueles que deveriam cuidar deles, sendo que “o amor pelos rapazes, em Atenas, não conseguia honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo” (ibid., p. 42).

Na Grécia Antiga o sofista era a figura mais próxima daquela que surgirá bem mais tarde, isto é, a figura do professor. Os “mestres” sofistas ensinavam somente mediante pagamento ou remuneração. É nesse sentido que Sócrates os acusava de não terem um verdadeiro apreço por seus discípulos, não os amavam verdadeiramente, nem aos seus discípulos nem ao saber que pretendiam ensinar aos mesmos. Se a filosofia é um “amor à sabedoria”, esse amor, para sê-lo verdadeiramente, deveria estar desvinculado de qualquer interesse que não pelo saber e, por conseguinte, por aquele que está sendo objeto de cuidado do mestre. Para Sócrates os sofistas amavam antes a remuneração recebida do que a sabedoria propriamente dita. Ela não era um fim, mas apenas um meio de subsistência. É nesse sentido que o amor dos mestres sofistas não conseguia honrar a tarefa formadora que o justificaria e fundamentaria, simplesmente porque é um amor que não se recebe e não se fornece de maneira desinteressada, mas somente mediante pagamento.

Poderíamos nos perguntar, ainda, no que consiste a relação socrática entre mestre/amante e discípulo/ amado. Em que sentido se coloca essa relação amorosa entre mestre e discípulo e, mais recentemente, entre professor e estudante? Se pensarmos essa questão no sentido que tradicionalmente se tem colocado a relação pedagógica de ensino e aprendizagem, sendo o mestre aquele que está de posse daquilo que falta ao discípulo (o saber), aquele cuja razão de ser depende da existência do discípulo, pois este é aquilo que lhe falta, sem o qual o mestre não é nada, e o discípulo é aquele que encontra no mestre aquilo que lhe falta, isto é, o saber, então essa relação amorosa parece consistir, fundamentalmente, numa relação de falta. Haveria, no entanto, um sentido positivo para essa relação?

Desse modo, essa relação faz surgir uma terceira questão, isto é, a da mestria. Se diante do déficit pedagógico da educação ateniense se formou o discurso filosófico sobre a iminência do cuidado de si, esse discurso, por sua vez, criou a necessidade de um mestre do cuidado. Assim, se “o que define [ou definia] a posição do mestre é que ele cuida do cuidado

que aquele que ele guia pode ter de si mesmo” (ibid., p. 55), então “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc” (id., ibid.). Ora, mas então em que consiste o trabalho desse mestre do cuidado?

Nesse sentido, já em relação ao período da idade de ouro da cultura de si, há certa generalização e descentralização das práticas de si implicadas nesse cuidado. Se no período socrático-platônico ela estava preocupada com a preparação e formação do bom governante, na filosofia helenístico-romana o cuidado de si terá um papel corretivo tanto quanto formador (ibid., p. 86). A função crítica da prática de si passa a ser caracterizada não somente pelo eixo formador, mas também corretivo. Já não se tratará tanto de formar o bom governante, mas de formar o indivíduo para que aprenda a corrigir seus erros, maus hábitos, e abalar dependências estabelecidas e incrustadas. Por isso, o eixo a partir do qual se desenvolverá a prática de si é bem mais o da correção-liberação do que o da formação-saber (ibid., p. 87).

Voltando a pensar a prática docente em filosofia, poderíamos nos perguntar como ela tem se constituído na atualidade. Como correção-liberação e/ou como formação-saber? E se hoje não nos cabe mais o papel de mestres, mas de professores, então qual o nosso papel? Ensinar aptidões e capacidades aos estudantes do ensino médio, fazendo-os aceder a uma competência discursivo-filosófica (BRASIL/MEC, 2006, p. 30)? Ensiná-los a falar e prevalecer sobre os outros? Tais questões serão retomadas e desenvolvidas na seção seguinte.

Abandonamos a perspectiva formadora de um ensino enciclopédico em favor de uma perspectiva formadora de um ensino por competências, mas parece que continuamos a pensar a prática filosófica centrada numa concepção de filosofia como discurso teórico²⁶. Discurso (e conteúdo) este que o estudante de ensino médio deverá não só dominar, mas acessar de forma significativa. No entanto, se não se quer que os estudantes apenas dominem um simples material conceitual a ser utilizado em controvérsias, mas que o acessem de maneira significativa, não se deveria começar a tematizar a presença da filosofia, principalmente na escola, desde outra concepção ou perspectiva filosófica?

A tematização a partir do cuidado de si possibilita fazer com que a questão do ensino de filosofia entre no campo do pensamento como um problema, visto que essa questão passa a

²⁶ Não se está aqui tentando colocar em segundo plano a importância das competências de leitura em filosofia, apenas apontando como a requalificação do conhecimento de si e a desqualificação do cuidado de si (ou o processo de resignificação da relação entre subjetividade e verdade) têm se expressado, hoje, na elaboração e entendimento do fazer filosófico ante as instituições educativas. Se o ensino por competências se coloca como uma perspectiva formadora de superação de um ensino meramente enciclopédico (BRASIL/MEC, 2006, p. 29), ele ainda se coloca nessa perspectiva de teorização da filosofia, um refinamento do fazer filosófico desde essa tradição, e não desde a Filosofia em geral.

ser problematizada a partir da própria filosofia. Essa tematização permite pensar a institucionalização da filosofia não mais focalizada na questão do “ensino-aprendizagem”, mas dentro de um projeto educativo mais amplo, como resultado da relação de cuidado que pode se estabelecer entre o professor e o jovem estudante. Não se pretende negar a importância do ensino, no entanto, ele não implica necessariamente em aprendizagem. Se o ensino supõe uma intenção de que haja aprendizagem, essa intenção não é suficiente para que a aprendizagem aconteça.

Vamos supor que tomemos a decisão de ‘ensinar’ as crianças a falar. Como é que a gente faria? Primeiro, um comitê de especialistas analisaria a fala e a quebraria em um certo número de ‘habilidades requeridas para a fala’. Provavelmente os especialistas diriam que, visto que a fala é composta de sons, seria necessário, primeiro, ensinar a criança a emitir todos os sons requeridos por sua língua materna. Sem isso não seria possível ensiná-la a falar... Sem dúvida eles classificariam os diversos sons dos mais fáceis e frequentes para os mais difíceis e raros. E o professor então começaria a ensinar à criança, primeiro os sons mais fáceis e frequentes, depois os mais difíceis e raros, até passar por toda a lista. Talvez, para não ‘confundir’ a criança, a gente a colocasse em um ambiente segregado, isolado da vida normal, para que ela não ouvisse a fala regular dos já falantes, mas apenas repetidamente ouvisse, em cada estágio, os sons que o professor está tentando ensinar a ela. Ao lado de uma lista de sons, os especialistas comporiam uma lista de sílabas que combinassem os sons, e uma lista de palavras selecionadas que combinassem as sílabas pertencentes à lista de sílabas. Num segundo estágio, o professor ensinaria a criança a combinar sons em sílabas, num terceiro, a combinar sílabas em palavras. Em estágio subsequente, o professor ensinaria a criança a combinar palavras em frases e sentenças. Mas, antes disso, teria de ensinar a criança as regras gramaticais que regem a formação de frases e sentenças. Tudo seria completa e meticulosamente planejado, nada sendo deixado ao acaso. Em cada estágio haveria uma grande quantidade de exercícios práticos, revisões, testes, para garantir que nenhuma criança esquecesse o que já lhe havia sido ensinado. Suponhamos que fizéssemos isso. O que aconteceria? O que aconteceria seria que a maior parte das crianças, antes de ir muito longe, ficaria confusa, frustrada, desencorajada, humilhada, temerosa – e provavelmente desistiria de aprender a falar. Se, fora da sala de aula, elas vivessem vidas normais de crianças, poderiam, sem prejuízo, simplesmente ignorar o ‘ensino’ e aprender a falar do jeito normal. Se, entretanto, a escola tivesse controle integral e completo de sua vida desde os primeiros meses de vida (o sonho de demasiados educadores), elas buscariam refúgio no silêncio e no fracasso deliberado, como tantas fazem, quando tentamos ensiná-las, não a falar, mas a ler e escrever (HOLT *apud* CHAVES. *Ivan Illich e a troca do paradigma*. Disponível em: <<http://blog.atiscapione.com.br/eu-amoducar/ivan-illich-e-a-troca-do-paradigma>>. Acesso em: 29 de maio, 2012).

Desse modo, poder-se-ia pensar o que faz alguém filosofar; antes, o que aproxima alguém da filosofia? Será apenas uma situação de ensino suficiente? Ora, se uma situação de ensino não é suficiente, como parece, então não caberia tematizarmos a presença da filosofia na escola a partir de outros aspectos da prática filosófica? Será que podemos conceber a atitude filosófica somente como uma determinada atitude teórico-discursiva? Essa atitude é suficiente para fazer com que o estudante aceda a uma competência discursivo-filosófica? A posição que se está querendo sustentar aqui não é essa, mas também não é contrária, pois a

contrariedade deve-se mais ao foco que até então tem se dado a essa relação “saber-capacidade”. Se essa competência faz parte da formação, não creio que o foco no seu desenvolvimento vá resultar em alguma coisa no ensino médio, sendo que, dessa maneira, talvez seria mais proveitoso ajustar esse foco não para aquilo que seria o resultado do processo formativo, mas para o próprio processo.

O ensino da filosofia constitui-se como um problema porque começou a concorrer como disciplina universitária e escolar a partir de uma determinada maneira de conceber a prática e a atitude filosófica. Essa maneira está relacionada ao processo de dissociação entre cuidado de si e conhecimento de si, entre filosofia como modo de vida e filosofia como discurso teórico. Pensar a filosofia na escola ante o déficit pedagógico da educação contemporâneo implica em problematizar essa concepção de filosofia. Essa problematização filosófica da filosofia ante as instituições educativas implica, portanto, pensar como a prática docente em filosofia tem funcionado e acontecido para que, a partir disso, seja sempre possível pensar possibilidades para que a mesma venha a funcionar e acontecer de outras maneiras.

4.4. O problema da mestria

4.4.1. O mestre do cuidado e o conhecimento útil da verdade

Poderíamos localizar o cuidado de si, por ter sido desqualificado nesse processo de teorização da verdade, junto aqueles saberes definidos por Foucault como sujeitados pela requalificação e conceitualização do conhecimento de si. Ao reintroduzir os saberes da cultura de si dos antigos no interior do seu campo de análise não se quer resgatá-las de modo a querer aplicá-las ao nosso contexto histórico, mas de visualizar outras possibilidades de relação entre o filosofar, o conhecimento e a verdade. Repensar a vinculação filosófica com os discursos de verdade, especificamente, o discurso científico da verdade. Desse modo, faz-se com que os saberes relativos à cultura de si intervenham contra aquela instância teórica e unitária dos temas da filosofia que respondem aos jogos disciplinares de limitação e exclusão discursiva, deixando de fora de suas margens a tematização desses saberes.

Isso implicará repensar o nosso modo de apropriação do conhecimento, não através de um sistema de exclusão e de procedimentos de controle e de delimitação do discurso, que separam o conhecimento (conteúdo) do ato de conhecer (forma), mas uma apropriação que não separa as condições do modo para se chegar ao conhecimento e os efeitos desse modo no ser mesmo do sujeito. Uma relação com o conhecimento e a verdade que exija, de certo modo, as paixões e não a sua recusa em favor de uma objetividade científica. A partir desse ideal de objetividade científica recusa-se a ideia de que uma subjetividade apaixonada possa vir a conhecer a verdade por não respeitar os princípios de neutralidade requeridos em uma pesquisa científico-filosófica. E referenciando-se na proposta foucaultiana de retorizar a filosofia poderíamos, então, retorizar também noções como a de “neutralidade”, “universalidade”, “verdade”, “poder”. Retorizá-las, apropriar-se de sua “significação”, e não necessariamente opor-se a eles, combater seus efeitos de poder combatendo sua significação.

O discurso se coloca como estratégia e não como busca do verdadeiro. Ou seja, liberar o discurso dos paradigmas substancializados para possibilitar a produção de acontecimentos, decisões, batalhas e, assim, produzir vitórias contra os efeitos de poder dos saberes e das instituições educativas disciplinares. Dessa maneira reativam-se os saberes sujeitados de modo a fazer resistência aos efeitos centralizadores de poder dos saberes disciplinados. Foucault não quer destruir a verdade em si, mas fazer uma crítica à vontade de verdade das ciências como única instância legítima, pois oficial, de produção de verdade. Apesar do discurso da neutralidade ou da busca desinteressada da verdade, a ciência não descobre apenas a verdade, ela também a produz, e tal produção não se dá sem luta.

Nessa outra maneira de apropriação do conhecimento o cuidado de si é o elemento articulador, ou o fio condutor (CANDIOTTO, 2008) da articulação entre subjetividade e verdade. O conhecimento de si não tem primazia sobre o cuidado, pois é uma consequência do desenvolvimento da prática do cuidado, que estabelece um outro tipo de vinculação entre o sujeito e conhecimento. Os conhecimentos úteis (etopoético) ao cuidado de si serão aqueles que prepararão os indivíduos para os imprevistos, são conhecimentos que deverão servir de armadura e, desse modo, sua utilidade consiste em fazer com que o sujeito constitua-se como sujeito de ação, e não sujeito de conhecimento. A relação com esse conhecimento, com essa verdade que tem a qualidade de transformar o ser do sujeito, não é apenas epistemológica, mas política.

Desse modo, na perspectiva do cuidado, o método de apropriação interfere na subjetividade daquele que se apropria de um determinado conteúdo de conhecimento. O modo como alguém escolhe conhecer modifica o seu modo de ser. Com isso, o mestre do cuidado

estabelece uma outra relação com o conhecimento, diferente daquela que tanto os docentes das escolas quanto os universitários e pesquisadores da filosofia parecem estabelecer atualmente com o conhecimento filosófico. O que se está querendo dizer é que em qualquer processo de apropriação do saber ocorre uma modificação no modo de ser do sujeito e que o seu modo de ser também influenciará no modo de apropriação do saber. O que se quer salientar é que não há uma instância, uma instituição ou um modo privilegiado de apropriação desses saberes sobre outros.

Hadot (2010), por exemplo, diverge de Foucault por este querer fazer começar com Descartes, e não com a Idade Média, o processo de teorização da filosofia. Além disso, afirma que em Descartes também estava presente o trabalho de ascese, pois este sabia o que a meditação representava, enquanto exercício da alma, para a tradição da espiritualidade antiga e cristã (ibid., p. 37). Para Hadot, em Descartes a evidência não substitui a ascese, visto que a própria evidência foi descoberta por um processo de ascese. Descartes realiza um exercício espiritual muito platônico, relacionando-se ainda a disciplina estoica do assentimento, evitando a precipitação do juízo (ibid., p. 372-373). Desse modo, é possível identificar apropriações de elementos da cultura do cuidado de si presentes na filosofia e no pensamento moderno.

Esse conhecimento que é, ao mesmo tempo, um modo de apropriação de conhecimento, exigirá uma qualificação da figura do mestre como aquele que cuida do cuidado dos outros. Esse mestre do cuidado que também é o mestre do dizer verdadeiro, o parresiasta, distingue-se de outras três figuras, de outras três modalidades do dizer a verdade e, por conseguinte, de outras três atitudes em filosofia. Essas outras três figuras são a do profeta, do sábio e do técnico ou professor de filosofia. Na modalidade profética do dizer verdadeiro, “o profeta transmite uma palavra que é, em geral, a palavra de Deus. E articula e profere um discurso que não é o dele. Endereça aos homens uma verdade que vem de outro lugar” (FOUCAULT, 2011, p. 15). Na modalidade da sabedoria “o sábio é sábio em e para si mesmo, e não precisa falar” (id., ibid.), a não ser em uma situação de urgência para a cidade, ele se mantém reservado, enquanto o profeta diz o que será, o sábio diz o que é, o ser do mundo e das coisas. A modalidade técnica, da figura do professor, daquele que ensina, estabelece “entre si e aquele ou aqueles que o escutam um vínculo, vínculo esse que é o do saber comum, da herança, da tradição, vínculo que pode ser também o do reconhecimento pessoal ou da amizade” (ibid., p. 24). Ao assumir a responsabilidade de dizer bem a verdade que ele recebeu, de transmiti-la, o professor não assume nenhum risco. Portanto, “profecia, sabedoria, ensino, *parresía*, são, a meu ver, quatro modos de veridicção que, [primeiro],

implicam personagens diferentes; segundo, requerem modos de palavra diferentes; e terceiro, referem-se a domínios diferentes (destino, ser, *tékhne*, *éthos*)” (ibid., p. 25).

A figura do mestre do cuidado, mestre da verdade entendido como mestre do dizer-a-verdade, e a modalidade da *parresía*, diferem-se da modalidade profética, pois o mestre parresiasta fala por si mesmo, e não em nome de outro. O parresiasta levanta o véu do que existe e não do futuro, o seu dizer verdadeiro não é para se fazer objeto de interpretação, mas para se fazer princípio de conduta; desse modo, a palavra do mestre de verdade não pode ser enigmática como a do profeta. O parresiasta se distingue do sábio por não se manter reservado, sua tarefa é falar, interpelando os homens e fazendo-lhes perguntas. O parresiasta levanta o véu do que existe, mas não para dizer o ser do mundo e das coisas, ele diz o que é, “mas na singularidade dos indivíduos, das situações e das conjunturas” (ibid., p. 18). O parresiasta se diferencia do técnico do ensino ou do professor porque o dizer-a-verdade deste une e vincula, enquanto o parresiasta assume o risco de um dizer-a-verdade que pode indispor-lo com os outros, mas que quando aceitam o seu jogo, pode unir e reconciliar (ibid., p. 24).

Ao contrário, na medida em que assume o risco de entrar em guerra com os outros, em vez de solidificar, como o professor, o vínculo tradicional [falando] em seu próprio nome e com toda a clareza, [ao contrário] do profeta que fala em nome de outro [na medida] enfim [em que ele diz] a verdade do que é – verdade do que é na forma singular dos indivíduos e das situações, e não verdade do ser e da natureza das coisas –, pois bem, o parresiasta põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de *éthos* (ibid., p. 25).

A especificidade do discurso filosófico, aquilo que o distingue do discurso científico, do discurso político e do discurso moral, está no modo como ele articula estes outros três discursos. Cada um desses discursos está relacionado, respectivamente, ao pólo da *alétheia* e do dizer-a-verdade, ao pólo da *politeía* e do governo e ao pólo da *ethopoiesis* e da formação do *ethos* do sujeito. É a relação entre estes três pólos que sustenta o discurso filosófico, pois ao colocar a questão da verdade (*alétheia*) ele interroga-se, ao mesmo tempo, sobre suas condições seja do lado da diferenciação ética, seja do lado das “estruturas políticas no interior das quais esse dizer-a-verdade terá o direito, a liberdade e o dever de se pronunciar” (ibid., p. 59). Quando o discurso filosófico coloca a questão da *politeía* está colocando a questão dos efeitos de poder da verdade e do discurso verdadeiro e também a questão do *ethos*, da maneira como as instituições/ estruturas políticas dão lugar a um determinado modo de viver ou de vida. Do mesmo modo, quando o discurso filosófico coloca a questão do *ethos* ele não se limita a questão da formação do *ethos* do sujeito, não pretende ser a pedagogia de uma moral cívica. Desse modo, o discurso filosófico sempre colocará a questão do *ethos* a partir de uma

interrogação acerca da verdade que o forma e acerca das estruturas ou instituições políticas onde se afirma a formação do *ethos* dos sujeitos.

As quatro atitudes filosóficas (a do profeta, do sábio, do professor e do parresiasta) vinculam, cada uma a sua maneira, a questão da *alétheia*, da *politeía* e do *éthos*. A atitude profética em filosofia promete e prediz “o momento e a forma nos quais a produção da verdade (*alétheia*), o exercício do poder (*politeía*) e a formação moral (*éthos*) virão, enfim, exata e definitivamente, a coincidir” (ibid., p. 60). De modo hipotético, Foucault vincula essa atitude a figura do revolucionário moderno que, na forma do discurso revolucionário, fala em nome de outro (não Deus, mas o proletariado) para dizer o futuro sob a forma do destino (comunismo). A atitude de sabedoria em filosofia é aquela “que procura pensar e dizer a unidade fundadora da verdade, da *politeía* e do *éthos*” (ibid., p. 61). Essa atitude seria aquela mais próxima ao discurso da filosofia moderna. A atitude de ensino na filosofia é aquela que define e separa as três questões apresentando-as não em suas relações, mas em suas diferenças. Dessa maneira, as três questões são abordadas, na atitude de ensino, a partir da lógica, da análise política e da moral. Na modernidade essa atitude, essa modalidade tecnicista do dizer-a-verdade, estaria relacionada as instituições de produção e reprodução do conhecimento científico. A atitude parresiástica em filosofia é a que “a propósito do sujeito moral, traz sem cessar a questão do discurso verdadeiro em que esse sujeito moral se constitui e das relações de poder em que esse sujeito se forma” (ibid., p. 61). Essa modalidade praticamente desapareceu na modernidade.

É preciso salientar que ao distinguir as quatro figuras, modalidades e atitudes do dizer-a-verdade Foucault lembra que não se pode tomar essa distinção como uma referência a personagens bem definidos que cumprem determinados papéis sociais. Essas quatro funções do dizer-a-verdade são, antes de tudo, modos de veridicção. Dessa maneira, essas quatro funções podem ser assumidas por personagens diferentes ou ainda por um mesmo personagem, como a figura de Sócrates, que mantém relação permanente com essas três modalidades de veridicção ou conhecimento da verdade. Sócrates foi designado como o homem mais sábio da Grécia pelo deus de Delfos, e para honrar essa profecia ele assume o papel de parresiasta, para testar se a profecia de que ele é o mais sábio é verdadeira. Com o sábio Sócrates mantém uma relação de reserva distinta, enquanto o sábio se mantém em silêncio porque sabe e, portanto, não tem necessidade que outros lhe falem sobre as coisas, Sócrates se mantém em silêncio porque não sabe, e por isso sua atitude consiste em interrogar os outros. A *parresía* socrática vincula-se a modalidade técnica do dizer a verdade. A figura socrática do mestre de verdade se liga a do instrutor ou professor na medida em que seu

problema consiste em “como ensinar a virtude e como dar aos jovens as qualidades e os conhecimentos necessários, seja para viver, seja também para governar direito a cidade?” (ibid., p. 26).

A veridicção socrática, apesar de estabelecer um vínculo, é irreduzível às outras três modalidades do dizer a verdade. Sócrates transpõe a palavra profética para o jogo da verdade do parresiasta, ele não reduz esta última a primeira, mas põe a prova a verdade da palavra profética a partir da prática do dizer verdadeiro do parresiasta. Ele é irreduzível a sabedoria, pois a veridicção socrática não fala da prova da verdade do ser das coisas e do mundo, mas da prova da verdade da alma. A veridicção socrática diferencia-se da do professor, pois ele não está preocupado em transmitir um saber (um conteúdo informacional), mas mostrar aos outros que, assim como ele, nada sabem, e que por isso devem cuidar de si mesmos. Sócrates não pretende transmitir um saber que falta ao outro, como faz o professor, pois este saber também falta a ele, e dado que não sabe nada, é preciso aprender a cuidar de si.

O mestre parresiasta não é aquele que, como o professor, objetiva estabelecer um elo com seus discípulos através da tradição ou de um saber comum denominado de “herança cultural”. O objetivo inicial de sua prática não é unir e conciliar, mas gerar o conflito e desfazer as pertenças dos indivíduos em relação ao seu domínio cultural. Em uma entrevista concedida ao jornal *Gai Pied*, em abril de 1981, denominada “Da amizade como modo de vida”, Foucault pensa o problema da amizade como o lugar para onde caminha o desenvolvimento do problema da homossexualidade, não reduzida a questão do desejo sexual, mas como uma questão de existência.

Para Foucault o que torna a homossexualidade perturbadora para alguns indivíduos não é tanto o ato sexual entre pessoas do mesmo sexo, mas o modo de vida homossexual. O problema que a homossexualidade instaura, nas relações amorosas, nas relações de amizade, é que ela perturba o elo institucional que valida essas relações e ligam as pessoas através de um determinado código, de um determinado saber comum, isto é, de uma determinada tradição ou herança cultural. Do mesmo modo, a prática do mestre parresiasta estabelece uma relação de amizade diferente daquela do professor, não a dos códigos institucionais, do costume, da regra e da comunidade, mas “das intensidades múltiplas, das cores variáveis, dos movimentos imperceptíveis, das formas que se modificam. Estas relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito” (FOUCAULT, 2013, p. 2).

Nesse sentido, a figura do mestre do cuidado surge da crítica a pedagogia ateniense, crítica a educação de Alcibiades, crítica a separação entre educação “escolar” e educação amorosa. A crítica a essa separação implica uma crítica do desejo, ou melhor, a maneira como

a moral controla o círculo do uso dos prazeres. A arte erótica refere-se à maneira como o indivíduo se vincula ou se relaciona com esse círculo, orientada para a produção de uma experiência ética dos *aphrodisia*, isto é, dos “atos, gestos, contatos que proporcionam uma certa forma de prazer” (id., 1984, p. 53). O objeto de reflexão moral dos gregos, na conduta sexual, não são os atos, os desejos ou os prazeres, mas a relação dos três, o que liga um ao outro, o que leva um ao outro (desejo-ato-prazer-desejo). A interrogação não gira em torno do tipo de ato, de desejo ou de prazer, mas da força pela qual somos levados de um para outro.

A reflexão moral dos *aphrodisia* se distingue da reflexão moral cristã da carne, pois no primeiro caso a reflexão está voltada para a busca de uma maneira de enfrentar a força excessiva dos prazeres, e não identificando seu princípio na queda e na falta do pecado da carne. Trata-se de pensar o amor e a amizade sob uma nova erótica e não mais pela busca da verdade dos nossos desejos a qual nos encontramos presos. A verdade dos desejos passa a ter mais importância do que os prazeres das nossas atividades a partir do cristianismo. A reflexão acerca da questão do sexo, relacionada ao uso dos prazeres, a consumação (ato) de um desejo, implicado em relações amorosas e de amizade, não objetivava, para os antigos, a elaboração de um código moral de condutas, de normas ou regras universalizáveis, mas a elaboração de um conjunto de práticas e de técnicas para o exercício do autodomínio em relação aos excessos. A imagem do mestre está intimamente relacionada a essa necessidade de um domínio de si, será com ele que o discípulo aprenderá a lidar com os perigos de se deixar mover pela força dos excessos do entrelaçamento entre desejos, atos e prazeres.

O movimento do *eros*, o movimento amoroso, a prática erótica acontece no encontro com o outro através da produção de uma experiência de inversão, isto é, experiência em que os papéis que cada sujeito assume na relação se tornam variáveis e momentâneos. Nesse jogo alternativo de inversão um sujeito (mestre) experimenta o lugar do outro (discípulo). A experiência de inversão é a condição de transcendência da luta de uma relação polarizada que cristaliza os papéis do dominado e do dominante. Apesar disso, ela não altera as posições ou os papéis, pois o mestre ou professor continuará a ser assim, bem como o discípulo ou o aluno não deixará de sê-lo. Os sujeitos envolvidos nessa relação constituir-se-ão como sujeitos éticos de ação quando, ao jogo de inversão da prática erótica, seguirem-se exercícios de invenção de novas maneiras de desempenharem seus papéis.

Nesse jogo de inversão da prática erótica, nesse jogo de pressão do amante (mestre) e de firmeza do amado (discípulo), em que a resistência do amado desafia o amante em sua potência de submissão, requer deste o domínio de si para moderar o seu impulso de possuir o amado e, desse modo, anulá-lo enquanto sujeito de ação ética. É nesse movimento do *eros*

que se desdobra os poderes éticos expressos no cuidado socrático (FIMIANI, 2004, p. 109-111). O cuidado socrático está atrelado, assim, ao *eros* platônico, realizando a passagem da questão da conduta amorosa à interrogação sobre o ser do amor e, por conseguinte, para a questão do amor da verdade. É à alma, mais do que ao corpo, que o amor deve se dirigir. Se o amante deve ter o domínio de si e o amado deve resistir em sua potência de submissão, isso se dá porque, segundo Foucault

na erótica platônica, o amado não poderia manter-se na posição de objeto em relação ao amor do outro, esperando simplesmente recolher, em nome da troca à qual ele tem direito (posto que ele é amado), os conselhos de que necessita e os conhecimentos aos quais aspira. Convém que ele se torne efetivamente sujeito nessa relação de amor (1984, p. 302).

O amor é assim concebido como aquilo que leva, nessa relação pedagógico-amorosa, os indivíduos para o verdadeiro. Na erótica filosófica o mestre substitui o enamorado, é o amor do mestre pela verdade, sua sabedoria, pelo domínio que exerce sobre si, que o qualificam para ensinar os outros a dominarem seus desejos e tornarem-se mais fortes. O que o discípulo busca no mestre e este no discípulo “é o verdadeiro com o qual a sua alma é aparentada” (ibid., p. 305). Essa erótica articula a necessidade do sujeito de modificar-se ou transformar-se, a ascese do sujeito, e o acesso à verdade. A questão do déficit pedagógico vincula-se a do amor porque o amor daqueles (dos mestres) que deveriam cuidar dos outros (discípulos) não conseguia honrar a tarefa formadora de guiá-los e prepará-los para o cuidado de si.

O problema da educação de Alcibíades é que ela representa a cisão entre a forma de uma educação referenciada na modalidade ética do ato de amor (a verdade) na forma do cuidado e a educação ou formação política para governar os outros. A mestria socrática não visa em primeiro lugar o cuidado e o governo dos outros, pois só é possível cuidar e governar os outros se antes aprender a cuidar e governar a si mesmo. Não há um objetivo político, de formar o bom governante, pois o bom governante é aquele que, antes dos outros, coloca a si mesmo a prova, aquele que aprendeu a exercer, em relação a si, a temperança e o autodomínio. O cuidado de si não está voltado para um modo, forma ou ideal de vida política, mas filosófica. Isso não quer dizer que ele seja apolítico, mas de viver a política filosoficamente e não como, atualmente, o fazem os políticos profissionais.

A relação que o mestre de verdade estabelece com o discípulo é diferente daquela do professor ou do retórico que procurará ensinar a como prevalecer sobre os outros na política ou em outra área. A mestria socrática distancia-se da política primeiro porque a *parresía*

filosófica é incompatível com a maneira que os políticos vivem a política. Segundo, porque a mestria socrática está preocupada com o cuidado de si dos homens e com a prática da verdade, da *parresía*, que está mais ligada ao eixo da ética do que ao da política. A *parresía*, a prática de dizer a verdade, não é factível com a política, pois o modo de verificação da *parresía* socrática se pratica como uma busca (da verdade) e não como uma afirmação de quem é capaz de dizer a verdade. Ela está preocupada com “a fundação do *éthos* como sendo o princípio a partir do qual a conduta poderá se definir como conduta razoável em função do próprio ser da alma” (id., 2011, p. 75).

A coragem implicada no modelo de verificação da *parresía* socrática não é aquela de quem se dirige sozinho ao tirano e diz tudo que tem para dizer, mesmo aquilo que o tirano não gostaria de ouvir. A *parresía* ética incita as pessoas a cuidarem de si através da prática do exame e do confronto das almas (entre mestre e discípulo). A parresiasta político diz as pessoas o que é preciso e o que devem fazer, mas não preocupa-se em prepará-las para tal. A modalidade de verificação política parece estar mais ligada à figura, à modalidade, à atitude do dizer-a-verdade do sábio, que só se pronuncia em situações extraordinárias para logo em seguida voltar ao seu retiro, do que a figura do parresiasta, do modelo socrático do mestre da verdade. Desse modo, em relação a crítica a educação de Alcibíades, não se tratava para Sócrates de cuidar do papel de governante de Alcibíades, mas do princípio que o levou a querer ser governante, a querer cuidar e governar os outros. A *parresía* socrática não é política nesse sentido, ela não está preocupada com a salvação da cidade, mas do sujeito, é “um certo modo não político de falar aos que governam, e [lhes] falar a propósito da maneira como eles devem governar os outros e como devem governar a si mesmos” (id., 2010d, p. 319)

Nesse sentido, a prática do mestre do cuidado, do parresiasta, é ao mesmo tempo um ato de coragem e de amor, sendo que as duas formas de ativar essa ética do cuidado de si se dão através da *erótica* e da *ascese* filosófica. O trabalho que tanto a *ascese* quanto a *erótica* realizam sobre o *si mesmo*, sobre o *eu*, princípio do cuidado, é o que caracteriza a atividade do mestre. Esse *si mesmo* não é, de nenhuma maneira, uma substância a ser descoberta, a ser “protegida” de detratores relativistas de verdades “científicas”, uma forma ideal a ser buscada, esse *si mesmo* que deve ser trabalhado não se alcança jamais, não por ser uma forma ideal, mas por não existir uma forma substancial de *si mesmo*.

Essa diferenciação entre a figura do mestre e a do professor é importante para a compreensão do processo pelo qual o professor, de certo modo, foi absorvendo certas funções do sábio de dizer e explicar o ser das coisas e do mundo e do profeta, na medida em que ele

prediz uma verdade que é aquela das ciências que, apesar de não profetizar o futuro, são capazes de fazer algumas previsões. No entanto, atualmente a figura do professor parece perder importância na medida em que deixa de ser o principal servidor de acesso à informação e à verdade. A docência e a pesquisa em filosofia parecem estar mais ligadas ao modo de verificação do sábio e do técnico/instrutor do que a do parresiasta. Dado que essa função parece estar chegando ao limite, visto que o professor não tem mais o privilégio sobre as informações do ser do mundo, não é mais o centro de onde emana a verdade sobre as coisas, caberia pensarmos a docência, a prática docente, como o exercício de certo tipo de mestria. Reintroduzir nesse campo a análise daquelas modalidades de dizer-a-verdade, dos tipos de atividade filosófica, não para tentar reproduzi-las, mas para repensar, requalificar a figura do docente, do professor de filosofia, não como um mestre parresiasta da verdade, mas talvez como a de um mestre sem verdade e/ou como um mestre ignorante.

O déficit pedagógico da educação ateniense, que formou o discurso filosófico do cuidado, criou a necessidade de um mestre do cuidado. Desse modo, creio que, diante do nosso atual déficit pedagógico, faz-se necessário a requalificação da figura do professor/mestre ou daquele que ensina. Não conceber mais o ensino como transmissão de informação, mas conceber a transmissão como aquilo que o professor mostra ao exercer a filosofia, isto é, o próprio modo de exercê-la. O mestre do cuidado nessa perspectiva seria aquele que cuida da relação que o outro mantém com sua ignorância, ele não quer esclarecer o outro explicando as coisas do mundo, mas fazer com que este estabeleça outro tipo de relação com o conhecimento e o mundo a sua volta.

Foucault (2010a) distingue três tipos de mestria nos diálogos platônicos. O primeiro deles é a mestria de exemplo, em que o mestre constitui-se como modelo de comportamento cuja transmissão é indispensável para a formação do jovem. Nesse primeiro tipo o que está em questão é a memorização de um modelo. O segundo tipo é a mestria de competência que consiste na transmissão de conhecimentos com o objetivo de fazer com que o outro memorize e aprenda uma determinada habilidade. O terceiro tipo é a mestria socrática, “mestria do embaraço e da descoberta, exercida através do diálogo” (ibid., p. 116). Essa descoberta através do diálogo objetiva descobrir em nossa memória o saber que nos falta. Se há uma ignorância que se ignora, há também uma sabedoria presente em nossa memória que ignoramos. Desse modo, esses três tipos de mestria são movidos pela ignorância e pela memória, seu problema consiste em fazer com que as pessoas, especificamente os jovens, saiam de sua ignorância.

No período helenístico e romano a figura do mestre irá desempenhar outro papel, estabelecendo uma relação diferente com a questão do outro do que aquela dos três tipos de mestria platônica. A necessidade do outro, do mestre de subjetivação, funda-se mais ao problema da malformação ou deformação do sujeito do que a sua ignorância. Não se trata de transmitir um saber que substituirá a ignorância, mas de fazer com que o sujeito estabeleça uma relação de vontade racional com a natureza, o que transformará sua ação em uma ação moralmente reta. Na mestria de subjetivação do período helenístico e romano o mestre desempenha o papel de “operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito” (ibid., p. 117).

O filósofo, mestre de subjetivação, na forma institucional helenística se apresentava como diretor de consciência. Na forma institucional romana ele se apresentava como conselheiro privado. Nessas formas institucionais que a filosofia assume, em relação a mestria socrática, ela perde sua importância política. A profissão de filósofo parece se desprofissionalizar na medida em que se torna mais importante e se profissionaliza na medida em que se torna politicamente menos importante (ibid., p. 129). Um dos problemas políticos que se apresentava aos filósofos nesta época girava em torno da utilidade da filosofia, que convidava as pessoas a cuidarem de si mesmas, para o Império.

Apesar da figura do mestre do cuidado se apresentar de modo diverso entre o período socrático-platônico e o helenístico-romano, importa salientar que em ambos os casos, talvez mais no segundo, o conhecimento é um modo de ser e não apenas como um conteúdo informacional. A atividade do mestre do cuidado, do mestre da verdade, do parresiasta, daquele que vive em harmonia consigo mesmo, consiste em fornecer um *logos* para a própria *bios*. Nesse sentido, o mestre parece ser aquele que acredita no que ensina e que falando em seu próprio nome interessa-se pela ignorância dos outros (RACHMAN, 1993, p. 148). A filosofia pensada como modo de vida, ou como preparação para a vida, exige que ocupemo-nos de nós mesmos e, com a ajuda do mestre do cuidado, estudemos apenas o que é útil para nossa existência. O mestre da verdade é aquele que guiará o discípulo para o estudo dos conhecimentos úteis para essa preparação, que consiste em aprender a viver de acordo com os preceitos que formulamos para nossa existência. Os princípios que formulamos para nossa existência só serão considerados verdadeiros se corresponderem a maneira como vivemos.

No curso proferido nos anos de 1982-1983, intitulado “O governo de si e dos outros”, Foucault (2010d) distingue a *parresía* como estratégia de demonstração, persuasão e ensino. Apesar de poder utilizar elementos de demonstração, a *parresía* não pertence a uma estratégia de demonstração, pois não é a estrutura racional de um discurso que define a especificidade

da *parresía*. Ela também não é uma estratégia de persuasão. Mesmo podendo utilizar elementos da retórica, sua preocupação é com o dizer-a-verdade, e não com a melhor maneira de convencer alguém de algo. A *parresía* não pode ser confundida como uma maneira de ensinar, como uma pedagogia, mas ao contrário, ela pode ser uma maneira de produzir efeitos antipedagógicos. O parresiasta não está preocupado com uma metodologia do dizer a verdade, ele simplesmente a lança em direção aos seus interlocutores. Ele não segue os procedimentos pedagógico-metodológicos recomendados ao ensino de um determinado conhecimento, indo do mais simples ao mais complexo. A *parresía* está distante da pedagogia assim como da ironia socrático-platônica que consiste em

um jogo no qual o mestre finge não saber e conduz o discípulo a formular o que este não sabia saber. Na *parresía*, ao contrário, como se fosse uma verdadeira anti-ironia, quem diz a verdade lança a verdade na cara desse interlocutor, uma verdade tão violenta, tão abrupta, dita de maneira tão cortante e tão definitiva, que o outro em frente não pode fazer mais que calar-se, ou sufocar de furor, ou ainda passar a um registro totalmente diferente [...] a tentativa de assassinato (FOUCAULT, 2010d, p. 84).

A *parresía* é uma maneira de dizer a verdade, mas essa maneira não pertence a nenhuma dessas estratégias discursivas, não são elas que caracterizam a sua especificidade. O que caracteriza a *parresía*, essa modalidade do dizer-a-verdade, são as condições em que ela deve se realizar, isto é, condições que podem acarretar um custo alto para aquele que fala francamente. O dizer-a-verdade do mestre parresiasta deve ser analisado do lado do risco que ele assume ao falar a verdade, do efeito que ele produz no seu interlocutor e, por conseguinte, no efeito de retorno que o dizer-a-verdade do mestre produz nele mesmo.

A relação entre o dizer-verdadeiro e essa prática do sujeito, do dizer-verdadeiro e do governar a si mesmo e aos outros, do dizer-verdadeiro e o governo do sujeito a partir da constituição de uma relação de si para consigo, é estabelecida pela questão do vínculo entre o saber das coisas e o retorno a si. O conhecimento útil da verdade não pode ser confundido com o conhecimento dos segredos do mundo exterior, da natureza, mas com o conhecimento do homem, da existência humana. Não se trata de um conhecimento cuja descoberta só tem como resultado a sua própria descoberta, de um saber pela causa, como cultura, ornamento, que tangencia a existência humana, mas de um saber relacional. Esse conhecimento pelas causas, apesar de poder ser considerado, culturalmente, verdadeiro, não possui a qualidade de modificar o ser do sujeito.

O conhecimento útil da verdade não está vinculado tanto ao conhecimento das coisas exteriores, as descobertas dos segredos da natureza e suas causas, quanto a um saber

relacional da existência humana, e não um saber revelador. Nessa distinção entre conhecimentos úteis e inúteis Foucault referencia-se no filósofo cínico, citado em Sêneca, Demetrius. Este filósofo distinguiu duas modalidades do saber, uma se dá, como se disse anteriormente, pelo conhecimento das causas das coisas, e a outra tem por conta “a relação entre, por um lado, os deuses, os homens, o mundo, as coisas do mundo, e, por outro, nós” (id., 2010a, p. 210). A relação entre nós mesmos, isto é, entre o si consigo mesmo e, por conseguinte, entre o si e o outro.

Esse conhecimento não é descritivo, não trata de uma verdade que pode ser descrita assim que descoberta, mas de conhecimentos que podem estabelecer-se como princípios de verdade. Os tipos de saberes que podem constituir-se como princípios de verdade são, por exemplo, o “saber que o homem tem pouco a temer dos homens, nada a temer dos deuses, que deve desprezar os ornamentos, as frivolidades – tanto tormento quanto ornamento da vida –, e que é necessário que ele saiba que ‘a morte não produz males e acaba com muitos deles’” (id., ibid.). Desses princípios, enunciados de verdade, poder-se-ão deduzir outros que deverão constituir-se, também, como preceitos de conduta. Para que o homem não tema outros homens nem os deuses, para que despreze as frivolidades e não tema a morte, é preciso que ele conheça suas relações com tudo isso. Conhecendo essas relações, e dado que elas são verdadeiras, de como se deve relacionar com o mundo que o cerca, essa verdade será tomada como preceito de conduta, de como se conduzir em relação às coisas do mundo e, nesse sentido, de que maneira se conduzir em relação ao conhecimento da natureza.

É através dessa relação que o sujeito estabelece com os saberes que se poderá “verificar” o valor de verdade dessas prescrições. É na medida em que ele deixa se por a prova, correndo todos os riscos possíveis, na medida em que esses saberes transformam o modo de ser desse sujeito, tornando-o melhor, é nessa medida em que se pode verificar o valor de verdade dessas prescrições ou preceitos de conduta. Ou seja, a verdade pela verdade, a busca indefinida de conhecimento que encontra em si o seu próprio fim, pode ser útil para o progresso indefinido do conhecimento, mas não possuem a qualidade de colocar em questão o modo de ser dos sujeitos.

Trata-se de uma ética do saber e da verdade. O conhecimento útil da verdade se dá na relação entre o nosso modo de conhecer o mundo ao nosso redor e na maneira como esse conhecimento do mundo poderá produzir modificações no ser do sujeito e, por conseguinte, na sua maneira de agir, no seu *ethos*. Dessa maneira, os conhecimentos úteis serão caracterizados pelos gregos como etopoéticos. A crítica aos conhecimentos inúteis não é uma crítica direcionada ao conteúdo dos conhecimentos sobre as coisas exteriores, sobre a natureza

ou sobre o conteúdo da verdade desses conhecimentos. Ela visa antes de tudo a estabelecer um outro tipo de relação com os conteúdos desses saberes.

Foucault relaciona esse tipo de saber, etopoético, a noção epicurista de conhecimento fisiológico, isto é, uma “modalidade do saber da natureza enquanto filosoficamente pertinente para a prática de si” (ibid., p. 213). A *physiología* opõe-se a *paideía*, ao saber da cultura, pois ela não tem por finalidade a aquisição de uma boa reputação para aquele que conhece. Da mesma maneira, poderíamos definir que a cultura filosófica é aquilo que alguém sabe sobre história da filosofia sem ter de assumir a responsabilidade de filosofar por conta própria. Não se trata, certamente, daquele tipo de relação com o conhecimento que se procura consolidar (ainda que de modo ineficiente) em um modelo de educação focada na formação do homem técnico de carreira, bem sucedido (empregado), uma educação para a formação do homem de boa reputação intelectual e/ou técnico-profissional. Os fazedores de palavras do saber da cultura são “pessoas que fabricam, para vender, certos efeitos ligados à sonoridade das palavras, não pessoas que trabalham para elas mesmas no plano do *lógos*, isto é, do arcabouço racional do discurso [...] [mas pessoas] cuja única meta é fazer-se admirar pelas massas” (ibid., p. 213-214).

A *physiología* desempenha, assim, a função de preparar (*paraskeue*) o indivíduo, oferecer a armadura que o deixará preparado para os confrontos com as forças que o constroem sem perder o domínio de si. Essa preparação objetiva fazer com que os indivíduos sejam dependentes somente de si mesmos, fazendo com que se preocupem somente com aquilo que depende de si e não com aquilo que depende das circunstâncias. Essa armadura que nos prepara para a vida é um dos elementos tradicionais da vida filosófica, junto à necessidade de ocupar-se de si mesmo, estudando apenas o que é útil, para levar uma vida em conformidade com os preceitos que, relacionados a esses conhecimentos, o indivíduo formula para si. A *physiología* se refere, portanto, ao tipo de

conhecimento da natureza, da physis, enquanto conhecimento suscetível de servir de princípio para a conduta humana e critério para fazer atuar nossa liberdade; enquanto é também suscetível de transformar o sujeito (que era, diante da natureza, diante do que lhe haviam ensinado sobre os deuses e as coisas do mundo, repleto de temores e terrores) em um sujeito livre, um sujeito que encontrará em si mesmo a possibilidade e o recurso de seu deleite inalterável e perfeitamente tranquilo (ibid., p. 215).

Ao falar em conhecimento útil da verdade não se está querendo tornar a filosofia “serva” de alguma outra coisa, mas de fazer com que a filosofia sirva a alguma outra coisa estando, ao mesmo tempo, a serviço de si mesma. Servir para algo, ou servir algo para alguém

ou alguma coisa, não é estar subordinado a este algo ou a este alguém. O trabalho do mestre parresiasta consiste não tanto em dizer a verdade pura e simplesmente, conforme aquilo que lhe vem a cabeça, mas em uma técnica de utilização dos conhecimentos verdadeiros do mestre para o trabalho de transformação e melhoria do discípulo. O discurso de verdade do parresiasta, o seu dizer-a-verdade, ao mesmo tempo de “desvela” a verdade, a prescreve. Não se trata, portanto, de opor conhecimento da natureza e conhecimento do ser humano, pois a distinção e/ou oposição está na maneira como os conhecimentos são apresentados ou modalizados.

Nesse sentido, Foucault vai distinguir pedagogia e psicagogia. Como dizia anteriormente, a *parresía* poderia, em certo sentido, ser considerada como antipedagógica, não só porque sua preocupação não consiste apenas em dotar os indivíduos de competências e habilidades previamente definidas, mas porque o mestre parresiasta objetiva modificar o modo de ser do discípulo. A pedagogia estaria atrelada mais àqueles conhecimentos considerados por Demétrius como inúteis, e a psicagogia a transmissão daquele tipo de verdade que tem a qualidade de modificar o modo de ser dos indivíduos. No entanto, Foucault sustenta que a relação de psicagogia estava muito próxima da pedagogia na Antiguidade greco-romana. Esta relação de proximidade se dá porque o peso da obrigação de verdade recaía sobre o mestre, do conselheiro ou guia, pois é ele o emissor do discurso verdadeiro. Tanto na pedagogia quanto na psicagogia essa responsabilidade cai sobre o mestre, seja na forma de enunciados, proposições elaboradas e transmitidas como verdadeiras aos discípulos, seja na forma de preceitos de conduta.

A partir do cristianismo, o peso da verdade incidirá sobre o lado do discípulo. A verdade não vem do mestre, ela não depende dele nem de suas ações em relação aos princípios por ele elaborado. É somente a partir do momento em que o discípulo ou aquele que é dirigido enunciar a verdade sobre ele mesmo que sua alma poderá ser guiada, de modo que o diretor de consciência, ao conhecer a verdade de seu discípulo ou confessor, poderá desviá-lo do mau caminho e dirigi-lo até a verdade divina. Desse modo, no cristianismo desvincula-se a pedagogia da psicagogia, pois o peso pela responsabilidade do dizer-a-verdade recai exclusivamente sobre o discípulo.

4.4.2. A mestria de explicação e de ignorância: instruir e/ou emancipar?

O mestre, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado no labutar cotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na Terra; escolta-nos assíduo como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (*sorites* de sensação), e o espírito, é a força que impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família, é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade. Acima de Aristarco — Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus — Aristarco (POMPÉIA, 1992, p. 18).

No prefácio à edição brasileira de “O mestre ignorante”, Rancière (2002, p. 14) afirma que a natureza paradoxal da igualdade consiste em ser “ao mesmo tempo princípio último de toda ordem social e governamental, e excluída de seu funcionamento ‘normal’”. De fato, um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil consiste, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988, Art. 3º, inciso III, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”. Em consonância com o disposto na CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, no seu Art. 3º, inciso I, dispõe que um dos princípios a partir dos quais o ensino deverá ser ministrado é o da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. No entanto, por quais motivos e/ou razões a igualdade é excluída do funcionamento normal da ordem social e governamental? Se à escola e/ ou às instituições educativas se atribuí um determinado papel na estratégia de redução das desigualdades sociais, então qual tem sido esse papel e de que maneira a natureza paradoxal da igualdade tem se manifestado no funcionamento normal dessas instituições?

Para Rancière a tarefa dessas instituições no que diz respeito ao ensino tem sido a de reduzir “a distância entre os ignorantes e o saber” (ibid., p. 10). Tendo em vista essa estratégia geral, de redução da desigualdade via educação formal, isto é, escolarização, surge então duas propostas ou estratégias diversas, a saber, a da pedagogia progressista e a da pedagogia tradicional republicana.

De acordo com Rancière, a primeira, referenciada na sociologia progressista de Bourdieu, sustenta que essa distância e essa desigualdade se devem a “violência simbólica imposta por todas as regras tácitas do jogo cultural, que asseguram a reprodução dos ‘herdeiros’ e a auto-eliminação dos filhos das classes populares” (ibid., p. 11). Todavia, na

prática a sociologia progressista de Bourdieu se apresenta de uma maneira diferente. Ao passo que ela explicita essas regras e racionaliza as motivações dessas formas de aprendizagem, ela expõe, mesmo que implicitamente, a inutilidade de qualquer reforma, visto que ela só servirá para reproduzir as condições dessa violência simbólica (ibid., p. 12). A apropriação dessa sociologia progressista pelos reformistas governamentais se deu sob uma forma mais restrita, “reduzindo a parte que cabia à grande cultura legítima, tornando-a mais convivial, mais adaptada às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas” (id., ibid.). Com isso, para esses reformistas, a desigualdade manifestada no ambiente escolar só seria superada na medida em que os saberes, objeto das práticas de ensino, não forem somente aqueles do universo simbólico de uma determinada elite cultural.

Em relação à segunda estratégia, a tradicional republicana, a redução da desigualdade não se dá pela adaptação dos saberes da alta cultura às sociabilidades das crianças das camadas desfavorecidas. Essa pedagogia conservadora critica a pedagogia progressista e denuncia seus “métodos que, adaptados aos pobres, não podem ser jamais senão métodos de pobres e que começam por mergulhar os ‘dominados’ na situação de que se tenta retirá-los” (id., ibid.). Uma crítica contemporânea aos métodos da pedagogia progressista pode ser encontrada em alguns artigos e comentários jornalísticos de Olavo de Carvalho, um dos intelectuais remanescentes do conservadorismo católico brasileiro na atualidade, para o qual “a alta cultura simplesmente desapareceu do Brasil – desapareceu tão completamente que já ninguém dá pela sua falta” (*Diário do Comércio*, 27 de julho de 2009). Segundo Carvalho, referindo-se ao ocaso da alta cultura no Brasil,

O pragmatismo grosso, a superficialidade da experiência religiosa, o desprezo pelo conhecimento, a redução das atividades do espírito ao mínimo necessário para a conquista do emprego (inclusive universitário), a subordinação da inteligência aos interesses partidários, tais são as causas estruturais e constantes do fracasso desse povo. Todas as demais explicações alegadas – a exploração estrangeira, a composição racial da população, o latifúndio, a índole autoritária ou rebelde dos brasileiros, os impostos ou a sonegação deles, a corrupção e mil e um erros que as oposições imputam aos governos presentes e estes aos governos passados – são apenas subterfúgios com que uma intelectualidade provinciana e acanhada foge a um confronto com a sua própria parcela de culpa no estado de coisas e evita dizer a um povo pueril a verdade que o tornaria adulto: que a língua, a religião e a alta cultura vêm primeiro, a prosperidade depois (*O Globo*, 27 de dezembro de 2003).

Essa crítica, dirigida especificamente à intelectualidade de esquerda, comunga com a lógica da escola republicana de promoção da igualdade pela distribuição universal do saber. Rebaixar ou adaptar os saberes aos pobres não reduzirá a distância entre estes e àqueles, visto que o desaparecimento da alta cultura no Brasil é apenas um sintoma de que o saber está distante não só dos pobres, mas também da nossa elite econômica. Ao passo que esses métodos têm, mesmo que hipoteticamente, contribuído para a prosperidade social e

econômica do país, eles tem, em contrapartida, contribuído para o agravamento da situação de dominação cultural em que o povo se encontra. É por isso que, para os defensores da pedagogia tradicional republicana ou conservadora como Carvalho, “a língua, a religião e a alta cultura vêm primeiro, a prosperidade depois”. Desse modo, a erradicação da pobreza e da marginalização, preconizadas pela CF, não implica a redução das desigualdades sócio-culturais; no máximo, seu rebaixamento ou nivelamento por baixo, isto é, uma forma rebaixada de igualdade. Do mesmo modo, a adaptação dos saberes aos pobres com o objetivo de promover, nos termos da LDB, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, não implica, necessariamente, na redução das desigualdades sociais e regionais.

Segundo Rancière (2002, p. 12), há uma aproximação entre a pedagogia progressista e a tradicional, visto que ambas “tomam a igualdade como *objetivo*, isto é, elas tomam a desigualdade como ponto de partida”²⁷. A primeira objetiva a promoção da igualdade reduzindo e adaptando a grande cultura legítima ao contexto sócio-cultural dos estudantes ‘excluídos’; a segunda, pela distribuição indiscriminada e universal dessa grande cultura aos ‘excluídos’ dela. Apesar disso, Rancière afirma que “o saber não comporta, por si só, qualquer consequência igualitária” (id., *ibid.*), pois a sua verificação é dependente da invenção das suas formas de expressão, que podem ser tanto individual quanto coletiva, sendo a distância entre o saber e o ignorante uma dessas formas inventadas e estabelecidas para a verificação da desigualdade.

A questão que se poderia colocar ainda a esse respeito é a seguinte: os princípios igualitários preconizados tanto pela CF quanto pela LDB estão de acordo com a visão pedagógica progressista ou a tradicional? Os conservadores têm razão ao criticar a pedagogia rebaixada proposta pelos reformadores progressistas?

Se a igualdade é o princípio de toda ordem social e governamental, então, por consequência, será também o princípio e objetivo de toda e qualquer proposta pedagógica. Nesse sentido, instaura-se aquilo que Rancière denomina de “a ordem explicadora”. Mas em que sentido essa ordem comunga com os princípios de igualdade da ordem social e governamental vigentes, tais como expressas pela CF e LDB? Tendo a igualdade como um fim a se alcançar, especificamente com o objetivo de reduzir a distância entre os ignorantes e o saber, nasce, então, o “ato essencial do mestre”, isto é, a explicação. Para Rancière, a arte singular desse ato é a da “distância”, sendo que “o segredo do mestre é saber reconhecer a

²⁷ Apesar disso, a compreensão de ambos sobre a igualdade não é exatamente a mesma. Em que termos cada lado a compreende? A distinção entre igualdade de fato e igualdade de direito possa talvez indicar algo nesse sentido.

distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra” (ibid., p. 18). É nesse sentido que a ordem explicadora também comunga do princípio de igualdade disposto pela CF e pela LDB. É nesse sentido, também, que essa ordem parece ir ao encontro com a proposta pedagógica dos reformadores progressistas aos quais Rancière se refere.

Isso não significa que Rancière esteja tomando partido dos conservadores em uma cruzada antiprogressista. Ele parece não se deixar levar pela lógica dualista e binária que tem orientado o jogo político nas últimas décadas. Ao contrário, ao distinguir o problema da instrução do povo do problema da sua emancipação, Rancière deixa claro que o problema tanto dos progressistas quanto dos conservadores tem sido o da instrução, e não da emancipação. Assim, ele parece se colocar fora da arena política em que se dá a disputa “direita v.s. esquerda” ou “conservadores v.s. progressistas”, pois em ambos os casos o discurso igualitário, nos termos em que o mesmo é colocado, tem servido apenas para uma coisa: embrutecer o povo.

No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacot, o aluno ligado a uma vontade, a de Jacot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade (ibid., p. 25-26, grifo nosso).

Rancière afirma que a desigualdade social supõe a igualdade de inteligência, sendo que esta última vem no sentido de legitimar a primeira. Com isso procura responder a duas questões; a primeira, filosófica, pretende “saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade” (ibid., p. 11); a segunda, política, pretende “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma desigualdade a ser verificada” (id., ibid.).

Em relação à primeira questão, o ato do mestre explicador tem por princípio a igualdade; no entanto, ao instaurar uma hierarquia paradoxal de ter de explicar oralmente uma explicação escrita e, por conseguinte, ter de explicar aquilo que se pode aprender sozinho, é o mestre explicador que termina por instituir a necessidade do incapaz, e não o “incapaz” a necessidade do mestre explicador. O princípio da prática de ensino do mestre explicador é a igualdade, no entanto, como podemos ver, a mesma termina por ser excluída do funcionamento normal dessa prática.

No que diz respeito à segunda questão, e em conformidade com o que já foi exposto, o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser verificada, pois a distância entre os ignorantes e o saber, e a divisão e hierarquização da inteligência, é apenas uma forma inventada para a verificação desse pressuposto. A ordem explicadora é a ‘encarnação’ dessa invenção, pois instaura uma forma de desigualdade “fantasmática”, a partir do momento em que estabelece uma divisão fictícia da inteligência entre “inferior” e “superior”. A inteligência inferior seria aquela que “registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades” (ibid., p. 20). A inteligência superior é a que realmente “conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo” (id., ibid.). Essa divisão é fundamental e necessária para que se possa instaurar a relação entre o capaz (o mestre explicador detentor do saber e da inteligência superior) e o incapaz (o ignorante que possui uma inteligência inferior).

A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências (ibid., p. 21).

Dessa maneira inventam-se as formas de uma desigualdade a ser verificada e, em seguida, seus inventores imbuem-se da missão de reduzi-la. Arma-se, assim, uma espécie de “homem de palha”, a representação enganosa de uma desigualdade pressuposta para que, em seguida, se possa propor a instauração da ordem explicadora que, ao invés de reduzir a desigualdade e a opressão, representa apenas um refinamento dos mecanismos através dos quais as mesmas se reproduzem, isto é, representa apenas um “progresso no embrutecimento”.

Essa divisão da inteligência é fantasmática porque “a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas” (ibid., p. 30). A desigualdade das diversas manifestações da inteligência não se deve a uma desigualdade de inteligência, de um grau de inteligência inferior a um grau superior. Essa desigualdade nas manifestações da inteligência se da “segundo a energia mais ou menos grande que a vontade comunica à inteligência para descobrir e combinar relações novas” (ibid., p. 38), e não segundo uma hierarquia de capacidade intelectual. Inteligência e vontade, eis as duas “faculdades” do ato de aprender. Todos os homens estão igualmente de posse da primeira; e em relação à segunda, nem todos os homens compartilham da mesma força de vontade, e especificamente as crianças, poderão

“ter necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la[s] e mantê-la[s] em seu caminho” (ibid., p. 25).

Essa igualdade, princípio da ordem explicadora, mas excluída da prática de ensino do mestre explicador, é verificada na medida em que o educando se submete “à hierarquia do mundo das inteligências”. Inventam-se, assim, tanto as formas de verificação da desigualdade quanto da igualdade, que representam uma e a mesma coisa, isto é, o progresso no e do embrutecimento. Agora se o educando não se submete mais à férula e ao rigor disciplinar do pedagogo conservador, submete-se a uma forma muito mais refinada de dominação, a do pedagogo progressista.

Conforme se disse anteriormente, para os conservadores a pedagogia progressista não tira os pobres da situação de dominação na qual se encontram, ao contrário, aprofunda essa situação. Os conservadores não objetivam uma igualdade de fato, mas de direito. Todos têm direito ao acesso a grande ou a alta cultura, sendo que a promoção desse direito de igualdade se daria na medida em que se promovesse e se distribuísse, através das instituições educativas, o universal desse saber. É o educando que se deve fazer adequar a esse universal, e não este à realidade do primeiro. É o educando que se deve fazer aceder a este universal, e não reduzir este às particularidades existenciais do primeiro. Para tal, é preciso de um mestre que, com severidade de comando, e através do seu poder de guiar pensamentos, faça com que o educando obedeça à férula do rigor disciplinar. Um mestre que faça valer o discurso de Venâncio, personagem do romance “O Ateneu”, de Raul Pompéia, que ao exaltar a figura do mestre, termina por enaltecer a figura do diretor do Ateneu afirmando que: “Acima de Aristarco — Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus — Aristarco” (POMPÉIA, loc. cit.). Esse seria, então, o embrutecimento na sua forma “retrógrada”.

Para os conservadores, os chamados “progressistas” têm contribuído apenas para a decadência intelectual do país. Reduzindo os saberes universais da alta cultura às particularidades existenciais dos estudantes, não fazem mais do que contribuir para o empobrecimento cultural do povo, visto que a proclamada “igualdade de fato” que pretendem promover não passa de um engodo. Portanto, de acordo com os conservadores, tais como Carvalho, esta seria uma das “causas estruturais e constantes do fracasso desse povo”. Desse modo, os conservadores parecem confessar a natureza permanente e intransponível da desigualdade. Tendo isso em vista, não caberia a educação reduzi-la, visto que o rebaixamento dos saberes da alta cultura ao contexto social, econômico e cultural do educando só contribuirá para o aprofundamento do problema que se pretende solucionar. Ao invés de promover o rebaixamento cultural planejado por políticas estatais, é preciso apenas

que se garanta o direito de cada um sair ou não, de acordo com suas forças e vontade, da situação em que se encontra.

Os progressistas, em contrapartida, não aceitam essa suposta naturalidade da desigualdade. Nesse sentido, podemos nos perguntar, com Rancière, por que eles estão longe da franqueza dos conservadores. As sociedades contemporâneas, e suas políticas progressistas de matizes diversas, “se representam como sociedades homogêneas, em que o ritmo vivo e comum da multiplicação das mercadorias e das trocas anulou as velhas divisões de classes e fez com que todos participassem das mesmas fruições e liberdades” (RANCIÈRE, 2002, p. 13). As diferenças e desigualdades frutos da divisão de classe são anuladas pela promoção da igualdade através do consumo de mercadorias. A igualdade encontraria o seu sentido e sua razão de ser, a possibilidade de funcionar normalmente na ordem social e governamental vigente não só como um princípio, mas como um fato, na medida em que todos os seus membros transformam-se em consumidores²⁸. E é por isso ou nesse sentido que não se pode mais considerar a desigualdade como um fato intransponível, pois a multiplicação das mercadorias permite a toda sociedade, independentemente da classe social a qual se pertença, consumir o princípio igualitário no ato de consumo de uma mercadoria.

Eis as duas formas de embrutecimento. Uma se dá pela submissão do educando ao universal, a outra, ao tentar reduzir a distância entre o saber e o ignorante, reforça a submissão deste a sua condição de pobreza, visto que os saberes explicados pelo mestre e aprendidos pelo educando são apenas aqueles adequados a sua realidade e, nesse sentido, apenas mais uma mercadoria, aquela pela qual o educando poderá “pagar”. E assim origina-se o processo de escolarização/ instrução em massa. Esse processo iniciou-se a partir dos obstáculos encontrados pelos vários “tipos de homens de boa vontade que se preocupavam com a instrução do povo” (ibid., p. 29). Visto que o povo tinha “pouco tempo e, menos ainda, dinheiro para investir nessa aquisição” (id., ibid.), os progressistas e industriais começaram por programar o método do Ensino Mútuo.

O problema da instrução, no qual os programadores do método do Ensino Mútuo estavam envoltos, consistia em instruir “recrutas que se engajam sob sua bandeira, os subalternos que devem poder compreender as ordens, o povo que se quer governar – à maneira progressiva, isto é, sem direito divino e somente segundo a hierarquia das capacidades” (id., ibid.). Com o discurso igualitário instaura-se a ordem explicadora que,

²⁸ Não é por acaso que uma das conquistas propaladas pelos governos nos últimos 10 anos tem sido a diminuição da pobreza via democratização do consumo e expansão do crédito. Mais do que distribuição de renda, a democratização do consumo é a estratégia que permite a uma família entreter-se com um aparelho celular de última geração e esquecer o esgoto a céu aberto que passa em frente a sua casa.

tendo por objetivo reduzir a distância entre os ignorantes e o saber, institui uma hierarquia de capacidades intelectuais. Essa hierarquização das capacidades, esse “sobre-investimento pedagógico” é o que, por sua vez, legitimará “a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais do que a autoridade dos melhores da turma” (ibid., 13). O objetivo do mestre explicador é fazer com que a inteligência do estudante coincida com a sua e, por sua vez, coincida com a inteligência daqueles homens de boa vontade. Essa identificação tem por objetivo fazer com que a inteligência das pessoas obedeça a inteligência desses homens e, por conseguinte, compartilhem da mesma compreensão que estes tem do mundo ou, no caso do mestre explicador, do livro objeto de explicação. A coincidência de inteligências implica em uma coincidência de compreensão que, por sua vez, implicará em uma uniformização das opiniões.

O refinamento desse processo de embrutecimento, ou aquilo que Rancière denomina de “progresso no embrutecimento”, em relação ao processo que era instaurado pelos conservadores, consiste não mais na imposição da vontade do mestre ou do governante, mas na submissão à inteligência destes. Se antes se fazia obedecer à férula sob ameaças de pancadas, agora se submete não apenas à vontade, mas submete-se à vontade de outrem por meio da submissão da sua inteligência. Se antes, mesmo diante de ameaças físicas, a criança ainda podia aplicar sua inteligência em outra coisa, agora sua inteligência encontra-se condicionada e submetida à hierarquia instaurada pela ordem explicadora. É por isso, talvez, que o uso da força e da violência para se fazer obedecer à vontade ou razão de Estado tem se mostrado cada vez menos necessária, especialmente após o chamado processo de redemocratização do país.

Ao se colocar fora da arena política onde se dá a disputa entre progressistas e conservadores, Rancière não está preocupado em discutir qual o melhor modelo de instrução, mas de que maneira é possível emancipar os homens. De outro modo, como fazer com que todo homem do povo possa “conceber sua dignidade de homem, medir a dimensão de sua capacidade intelectual e decidir quanto a seu uso” (ibid., p. 29-30). Para Rancière, quem quer emancipar não precisa se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender e, por conseguinte, com aquilo que deve ensinar, pois

Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender a palavra de um outro homem (ibid., p. 30).

Nesse sentido, poder-se-ia objetar que Rancière, ao deixar a instrução em segundo plano, estaria, ao contrário do que pretende, contribuindo para o embrutecimento do povo. No entanto, para Rancière “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência” (ibid., p. 50). A preocupação daqueles homens de bem em instruir e colocar o povo acima de seus apetites irracionais, de fazê-los conscientes de seus direitos, de reduzir a distância entre as classes sociais às quais pertencem e de promover a sua ascensão social, terminou por criar as condições necessárias para a instauração dessa crença. Ela estabelece que a inteligência dos homens do povo não é capaz de, pela tensão do seu desejo e pela contingência das situações de aprendizagem que se lhes é apresentada, tomar posse do próprio poder. É preciso a inteligência superior de outrem, o mestre explicador, para fazê-los ascender intelectualmente na “hierarquia do mundo das inteligências” e, por conseguinte, a uma promoção social e/ou econômica.

Segundo Rancière, *compreender* é a palavra de ordem dos esclarecidos que, “ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso comum e a ciência” (ibid., p. 21), instaura a divisão das inteligências. A crença do povo na inferioridade de sua inteligência está, portanto, relacionada à instauração dessa divisão, instauração esta que se deve a instituição da ordem explicadora. Assim sendo, o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a pretensão de quem, considerando-se superior, toma para si a tarefa civilizatória de instruí-lo submetendo-o ao domínio de uma inteligência que não a sua, mas a do Estado, do partido, do padre ou pastor, do empresário, do mestre. “Eis a virtude dos explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade” (ibid., p. 34).

O sentido atribuído à palavra *compreender* na hierarquia paradoxal do mestre explicador é diverso daquele atribuído por Rancière. A relação que se estabelece, na hierarquia do mundo das inteligências, entre aquele que compreende o sentido último de um texto, que fornece a sua razão, e aquele que o “tateia”, é uma relação de submissão deste àquele, do mestre detentor do sentido e da razão última do que está dito em um livro. A hierarquia paradoxal que a ordem explicadora introduz nas práticas de ensino e aprendizagem – que estabelece a necessidade de um mestre que explique oralmente uma explicação escrita e que, assim sendo, pressupõe uma desigualdade de inteligência, supondo aprioristicamente a incapacidade do educando em compreender, por si mesmo, o que está exposto em um texto – sustenta que a necessidade da explicação se deve ao fato de que, em um livro, há sempre um sentido escondido por trás das palavras, uma verdade que precisa ser revelada, e que somente os já iniciados estão capacitados para realizar tal tarefa.

Esse sentido da palavra *compreender*, característico da ordem explicadora, é qualificado por Rancière como a trapaça da incapacidade. Esta trapaça consiste em afirmar que no livro há uma realidade encoberta, que o incapaz desinformado e/ou alienado só a compreenderá com o auxílio dos esclarecidos da ordem explicadora, que os aproximarão dessa realidade por eles até então ignorada. Nesse sentido, não há diferença alguma entre o industrial progressista, o esquerdista revolucionário e o conservador católico. Todos se atribuem a missão de descobrir uma realidade, de desvendar uma verdade, e de aproximar os ignorantes desse saber e dessa verdade. Sempre haverá pessoas de bons sentimentos, “esclarecidas” e conscientes de sua “superioridade” para dizer o que é melhor para os outros, pois

Essa consciência, de resto, não mata os bons sentimentos. O pequeno cavalheiro instruído se comoverá, talvez, com a ignorância do povo e pretenderá trabalhar para sua instrução. Saberá que a coisa é difícil, diante de cérebros que a rotina endureceu, ou que a falta de método perdeu. Mas, se ele é devotado, ele saberá que há um tipo de explicações adaptado para cada categoria, na hierarquia das inteligências: ele buscará se colocar a seu nível (ibid., p. 34).

Rancière entende que *compreender* um livro nada mais é do que traduzi-lo da maneira como cada um o percebe. Compreensão é um ato de tradução. Se não há o que compreender, se tudo está no livro, resta-nos apenas traduzi-lo a nossa maneira, maneira esta que varia conforme varia o tradutor. Nesse ato de tradução de um texto não se está descobrindo o sentido por trás das palavras, de uma verdade subjacente a elas, mas apenas fornecendo um equivalente desse texto. Portanto, não há uma distância entre aprender e compreender, como o supõe a arte singular do mestre explicador, isto é, a “distância”, pois “aprender e compreender são duas maneiras de exprimir o mesmo ato de tradução. Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir” (ibid., p. 22).

Segundo Rancière, a divisão instaurada pela ordem explicadora é a arma comum daqueles que pretendem reinar sobre a ignorância. O problema da emancipação consistiria não em revelar a realidade ou a verdade que o ignorante desconhece, mas revelar a sua inteligência a si mesma. Para que isso ocorra não é necessário um mestre explicador, mas um “mestre ignorante”, aquele que não sabendo mais do que seu aluno, não verificará se o aluno descobriu “a” verdade, mas se a buscou. O mestre ignorante é aquele que não exige de seu aluno que prove que compreendeu suas explicações, mas que prove que estudou e buscou com atenção (ibid., p. 42). O mestre ignorante verifica, portanto, a atenção que o aluno dá ao que diz e faz. Ele procura libertar o aluno do círculo da impotência a qual se encontra submetido, da dominação do mestre explicador, libertando, por conseguinte, os poderes da sua razão da

ordem explicadora. A prática de ensino e aprendizagem desse mestre permitiria, então, estabelecer uma relação de não sujeição entre professor, aluno e saber. Por conseguinte, “é assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente” (ibid., p. 44).

Voltando novamente a questão inicial, sobre a exclusão da igualdade do funcionamento normal de toda ordem social e governamental, ao passo em que se pretende tornar os saberes acessíveis a todos, perpetua-se a exclusão e a desigualdade por meio da lógica da ordem explicadora. Assim, “a mesma natureza que abre a carreira das ciências a todos os espíritos quer uma ordem social em que as classes estejam separadas e os indivíduos conformados ao estado social que lhes é destinado” (ibid., p. 46). Se o mestre, como perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, esse amor se traduz no que diz respeito à relação entre instrução e educação,

[na] repartição dos papéis devidos ao mestre-escola e ao pai de família. Um afugenta, pelas luzes da instrução, as idéias falsas que a criança deve a seu meio familiar; o outro afugenta, pela educação, as aspirações extravagantes que o escolar poderia tirar de sua jovem ciência e o traz de volta à condição dos seus. O pai de família, incapaz de tirar de sua prática rotineira as condições para a instrução intelectual de seu filho, mostra-se, em troca, todo-poderoso para lhe ensinar, pela palavra e pelo exemplo, a virtude que há em se manterem na sua condição (id., ibid.).

Na tentativa de balancear a contradição apresentada por essa questão, nessa “senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade”, o mestre desempenha a função de afastar a criança da fonte de incapacidade intelectual representada pelo ambiente familiar. A família, por sua vez constitui-se, enquanto objetividade ética, como a fonte dos valores que a criança deverá seguir e preservar. Se a família cumpre o papel educativo de fazer com que a criança se mantenha na condição social na qual se encontra, e se ao estado cumpre o papel de garantir os meios de sua instrução, garantindo através da ordem explicadora a “segurança civil”, ao mestre cabe a função de prepará-la para a “segurança íntima inapreciável da vontade”; vontade esta de manter-se abaixo do mestre (pois “*Acima de Aristarco – Deus! Deus tão-somente*”), acima de seus pais e familiares, mas tal qual eles, embrutecido.

4.4.3. Aporias e paradoxos da docência em filosofia.

Dado o que até o momento foi analisado acerca das questões relativas ao processo de ressignificação da relação entre subjetividade e verdade já podemos “visualizar” com melhor nitidez de que maneira se deu a constituição do *ethos* do filósofo não mais como mestre da verdade (parresiasta), mas como professor/ docente, ou ainda, pesquisador em filosofia (técnico do saber). Passamos por um longo processo em que o filósofo deixa de ocupar aquele lugar, definido por Simplício, de um escultor de homens. A filosofia já não é mais tematizada como pensamento e problematização acerca das formas e modos de vida. Esse não é um fenômeno contemporâneo. Talvez aí mesmo, nesse processo, poderíamos encontrar pistas para aquilo que hoje, de modo geral, chamamos de desvalorização ou desqualificação do papel do mestre e professor. O período em que vivemos, sob aquilo que se costuma denominar “domínio neoliberal”, apenas imprimiu a esse processo a sua forma, mas não o criou, não é a sua causa ou origem.

Ora, o que é mais inconveniente, para um período em que se impõe, com a docilidade de um *smile*, uma vida baseada em escolhas pré-fabricadas e predeterminadas, de modos de vida consumíveis, do que uma compreensão da filosofia e do papel do mestre ou filósofo como um saber ou alguém que problematiza esses modos de vida e se propõe a pensar seu trabalho não apenas como o de um trabalhador de uma linha de montagem de *papers* competentes, mas como aquele que cuida do cuidado dos outros? Para evitar que isso aconteça nada mais natural do que estabelecer metas de produtividade para manter-se com o corpo e a mente ocupados, não consigo mesmo, mas com o trabalho intelectual computável para fins de quantificação e classificação de uma filosofia ou educação com *qualis*. São os homens da tecnociência que definem o *ethos* e o modo de vida, de pensar e agir dos filósofos, ou antes, são os próprios filósofos e educadores, não mais enquanto mestres ou educadores parresiastas, mas como técnicos do saber, que definem e resguardam esse *ethos* antecedido pelo artigo definido “o”, que, por conseguinte, define como se produz e como não se produz “a” Filosofia.

No entanto, se essa crítica parece um tanto ácida e até injusta, ela não se realiza com o objetivo de negar a relevância ou importância do estabelecimento de um sistema de produção, avaliação e publicação de artigos ou *papers*. Ela não se realiza com o objetivo de negar a importância de fornecer uma habilitação qualificada aos indivíduos para que possam exercer a “profissão” de filósofo com competência atestada em cartório. Ela não investe contra a

filosofia como profissão universitária ou escolar com o objetivo de extingui-la. A crítica investe contra uma vontade de verdade que quer se passar por verdade universal, ou por uma vontade de verdade que se institucionaliza e, com a sua força e poder institucional, reduzir e submeter o que se pode ou não se pode fazer em filosofia, do que é e do que não é um texto filosófico, a uma ou a poucas formas de expressão dessa forma de saber. O que se pretende, portanto, não é apresentar uma alternativa que substituiria a existente, mas sim trazer à tona a tensão existente entre a atual maneira de se pensar a figura do filósofo (docente e pesquisador) com outros modos de conceber sua atividade que, é preciso salientar, não se excluem mutuamente, mas estão em constante tensão uma com a outra. Assim, a figura de Sócrates nos será útil para exemplificar esses tensionamentos e paradoxos.

Para Rancière (2002, p. 40) os dois atos fundamentais do mestre consistem em interrogar, provocar “uma palavra, isto é, a manifestação de uma inteligência que se ignorava a si própria, ou se descuidava [e, por conseguinte, verificar se] o trabalho dessa inteligência se faz com atenção”. Ao contrário do que se pode imaginar, não é necessário que este mestre seja um sábio, e é até desejável que não o seja, pois a ciência do sábio termina por fazer com que suas perguntas orientem e conduzam o seu discípulo as respostas que ele mesmo já sabe serem verdadeiras, impedindo assim que o discípulo emancipe-se ao desenvolver por conta própria as questões que o levarão a essas respostas. Dessa maneira, para Rancière o método e a ironia socrática, não são emancipatórios, pois

Sócrates deve tomar o escravo pelas mãos para que esse possa reencontrar o que está nele próprio. A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho e, aliás, ninguém lhe pede que caminhe, senão para ilustrar a lição do mestre (ibid., p. 40-41).

Isso fará com que Rancière identifique a figura de Sócrates com a do mestre explicador, pois para ele Sócrates interroga não para emancipar, mas como todo mestre sábio o faz para instruir e embrutecer o outro. O mestre ignorante, ao contrário, não é aquele que simula uma hesitação, uma ignorância, a propósito de um tema ou problema para o qual já possui uma resposta, concentrando-se na manipulação e condução do outro até ela, mas sim aquele que tanto quanto o outro realmente não sabe as respostas e se propõe a formulá-las caminhando junto com o outro, e não mostrando ao outro um caminho que na verdade já foi percorrido pelo mestre.

O papel do mestre ignorante não consiste, ao modo da veridicção do mestre de sabedoria, verificar se o aluno descobriu uma verdade em relação a qual o mestre já estaria de posse, mas verificar se o aluno buscou e que prove que estudou com a atenção. Ao verificar a

atenção que o aluno dá ao que diz e faz o mestre ignorante verifica a coerência entre o conhecimento e a maneira pela qual o aluno procedeu para chegar até ele, e não a coerência lógico-formal das proposições que constituem o conhecimento por ele adquirido. A figura do mestre ignorante seria, então, uma possibilidade de estabelecer uma relação de mestria de não sujeição, a possibilidade de uma saída do problema colocado por Dufour.

Para Dufour, essa lógica de subjetivação, a qual chama de pós-moderna, é impossível de ser realizada. Por isso, o autor pergunta, “como se apoiar no que não é ainda (si mesmo) para dar início à ação em cujo final se deve se produzir como si? [E responde que] não se pode se apoiar em si para se tornar si, muito simplesmente porque o primeiro apoio falta” (DUFOUR, 2005, p. 95). Ou seja, não se pode sair de uma relação de sujeição sem antes ter sido sujeitado. Não há um estado de liberdade absoluta, visto que esse estado só passa a existir em relação a um outro, de não ou menor liberdade. Dufour parece não conceber a relação entre o *eu* e o Outro que não de sujeição, a qual, para ele, é necessária em um primeiro momento de nossa vida. Dessa maneira, não há como o sujeito pós-moderno formar-se a partir de uma prática de si, visto que lhe falta este apoio primeiro que é o outro. Mas a relação de mestria implica, necessariamente, uma relação de sujeição? Segundo Foucault, a prática da formação ética do cuidado de si não exclui o outro da relação, visto que o *eu* não forma a si por si mesmo, mas sempre em relação a um outro. Assim, “um princípio geralmente admitido é o de que não se pode ocupar-se de si sem a ajuda de um outro. Sêneca dizia que ninguém nunca é tão forte para sair, por si mesmo, do estado de *stultitia* em que está: ‘é preciso estender-lhe a mão e puxá-lo’” (FOUCAULT, 1997, p. 125).

Essa nova relação de mestria (do mestre explicador) implica também um novo sujeito pensante, oposto ao do cogito cartesiano divorciado dos sentidos e do corpo. Esse novo sujeito pensante “se experimenta na ação que exerce sobre si mesmo, tanto quanto sobre os corpos” (RANCIÈRE, 2002, p. 64). Desse modo, Rancière estabelece um princípio de veracidade, princípio este que não diz respeito aos métodos de verificação científica, mas a relação de cada indivíduo com a verdade, aquela verdade capaz de colocar o indivíduo em sua órbita de pesquisador e estabelecer uma fundação ética do poder de conhecer, isto é, uma fundação ética, e não epistemológica, da experiência de veracidade.

Em relação a isso Rancière opõe-se novamente ao método socrático, que segundo ele conduz e coloca o aluno na órbita de uma pesquisa que não é a sua, mas a do mestre. Ao fazer com que o aluno chegue a um determinado fim não previsto no ponto de partida, faz com que este se espante ao perceber até onde o seu guia o levou, e o espanto, de acordo com Rancière, leva a admiração, e esta a dependência da inteligência do mestre e, por conseguinte, ao

embrutecimento. De certo modo poderíamos identificar aqui aquele efeito notado anteriormente, que parece se fazer presente ainda hoje, a respeito do modo como os filósofos são estudados e o modo como são apresentados os temas e/ou problemas por eles formulados, dando a impressão de que as ideias e as respostas apresentadas por esses filósofos surgem como que por uma espécie de iluminação divina.

Rancière afirma que a superioridade de Sócrates ao dissuadi-lo de falar e tornar-se agradável a “companheiros de escravidão”, mas apenas aos seus mestres celestes, fez com que ele consentisse com a desrazão do mundo e dos oradores de tribunal que o levaram a morte. Sócrates agiu dessa maneira convencido pelo oráculo délfico de que havia sido eleito pela divindade para dirigir e guiar os outros, partilhando assim da crença dos seres superiores na ideia do gênio. Sócrates desdenha da arte retórica de seus acusadores e, negando-se a apropriar-se dela, pavimentava o caminho para que seus detratores sejam identificados como mestres na ordem social e, assim, convencerem as pessoas da culpabilidade de Sócrates. Ele não percebeu que “há uma vida da razão que pode se manter fiel a si própria na desrazão social e aí operar” e que é para isso que é necessário trabalhar (RANCIÈRE, 2002, p. 105). Sócrates instituiu, assim, um abismo entre ele e aqueles, reles mortais, que não receberam nenhuma designação divina, que o acompanham, ou uma relação de ódio com os companheiros de escravidão por ele desprezados. O estabelecimento de uma relação de quase adoração/ devoção religiosa e doutrinal a esses mestres celestes, ao modo da mestría socrática, inviabilizaria, de acordo com Rancière, a emancipação daqueles aos quais se dirige o mestre.

Se Platão opera a bifurcação entre uma estilização da existência baseada no preceito do cuidado de si e de um exame do sujeito de conhecimento baseado no princípio do conhecimento de si, parece então que Rancière dá ênfase a esse segundo eixo do desenvolvimento da prática do mestre socrático. Sócrates é aquele que leva os sujeitos a conhecerem uma verdade esquecida, íntima e secreta no interior de si mesmos, como uma parteira ele faz com que o sujeito de a luz a uma verdade que já estava de posse, mas que não sabia, ou melhor, não lembrava. Reconhecer-se na ignorância é o primeiro passo para poder reconhecer aquilo que não se sabia que sabia. É preciso saber que nada se sabe para poder rastrear a origem de nossas ideias e crenças para então sabermos no que estávamos acreditando e no que podemos realmente acreditar e tomar por verdadeiro.

A filosofia ou o filosofar começa, portanto, pela *anamnese*, sendo o papel do mestre socrático fazer com que o discípulo ou aluno exponha o conteúdo de seus pensamentos para então problematizá-los. A lição de Sócrates sobre geometria ao escravo de Mênon exemplifica bem a crítica de Rancière ao papel da mestría socrática. Não parece haver muita diferença

entre a postura socrática em relação ao escravo de Mênon da postura pedagógica de alguns docentes em relação aos jovens do ensino básico ou superior. O jovem do ensino médio parece, então, se assemelhar ao jovem escravo analfabeto que é levado por Sócrates a descobrir uma proposição da geometria, pois em ambos os casos o papel do mestre consiste em problematizar o conteúdo dos seus pensamentos e levá-los a descoberta de uma verdade ou conteúdo informacional já conhecida pelo mestre.

Mas a questão acerca do porque não conseguimos conceber a possibilidade do filosofar com a juventude de nossa atualidade ainda persiste; afinal, o que aconteceu, entre o tempo de Sócrates e o nosso, para que fosse desacreditada essa possibilidade? Em função da abrangência da questão não será possível fazer mais do que apenas ensaiar uma resposta. Acredito que essa descrença cresceu na medida em que a filosofia se tornou uma profissão universitária, afastando-se de uma prática voltada para a formação do indivíduo, transformando-se em uma habilitação que o indivíduo deverá adquirir para exercer uma atividade profissional. O discípulo se transforma em estudante, “esse autômato captador de informações e arguto especulador de avaliações [...] [que fica] na situação de dependência assimétrica a respeito do professor mais velho” (CABRERA, 2010, p. 56).

A semelhança entre o professor que explica o conteúdo de filosofia e o mestre socrático reside nessa dependência assimétrica entre mestre e discípulo, professor e aluno/estudante. Essa dependência é inerente à lógica do mestre explicador descrita por Rancière, que ao invés de emancipar o outro o embrutece ao mantê-lo preso e submetido à hierarquia das inteligências “superiores”. Sócrates não filosofava com toda a juventude ou com qualquer cidadão de sua época, mas ainda assim acreditava-se que todos poderiam lembrar de uma verdade conservada na memória de sua alma imortal (até mesmo um escravo analfabeto), apesar de que nem todos o conseguiriam ou teriam a inteligência necessária para fazê-lo por conta própria. A dificuldade em se conceber a realização de uma prática filosófica com a juventude contemporânea reside, talvez, no fato de que o cabedal teórico a ser explicado pelo mestre e captado pelos estudantes seja atualmente muito mais vasto e complexo do que o da época de Sócrates. Isso dificultaria a realização de uma prática ou atividade filosófica no tempo e espaço escolar, ou mesmo universitário, principalmente nos cursos de licenciatura, em que, como por vezes se faz supor, a formação filosófica fica comprometida em função da necessidade de uma formação pedagógica.

Ao identificar a figura de Sócrates com a do mestre explicador e não com a do mestre ignorante, Rancière parece aproximá-lo mais com aquelas figuras, modalidade e atitudes do dizer-a-verdade, com as formas do dizer-verdadeiro, do profeta, do sábio e do técnico de

ensino ou professor. No entanto, Rancière parece ignorar que a figura de Sócrates é composta também por uma outra dimensão do dizer-verdadeiro, isto é, a do parresiasta. O mestre ignorante de Rancière tensiona o mestre explicador, mas não o exclui, o mestre ignorante não é um personagem bem definido, mas um atravessador. Não existe uma forma pura, ideal e ao mesmo tempo “concreta”, existente, um padrão prático de uma mestria ideal. Como lembra Foucault, não podemos tomar essas distinções como uma referência a personagens que cumprem papéis sociais bem definidos e determinados, pois eles não existem dessa maneira.

Para Hadot (2010) a figura de Sócrates, apesar de a versão platônica ter prevalecido, inspirou uma série de escolas filosóficas ao longo dos séculos. Todas essas escolas e filósofos comungam com a concepção socrática de que a filosofia não é apenas um certo discurso, mas um discurso vinculado a um modo de vida. Ainda, a filosofia é concebida como um discurso, mas também é concebida como um modo de vida vinculada a um discurso. Segundo Hadot, até Sócrates havia duas classes de mestres, os de sabedoria ou de verdade, tais como Parmênides e Heráclito, e os democratas do saber, isto é, os sofistas. No entanto, diz ele, Sócrates não acreditava que o saber constituía-se como um conjunto de proposições e fórmulas que pudessem ser escritas e transmitidas, muito menos que o saber pudesse ser transmitido sob pagamento. Não se transmite o saber através do discurso ou da escrita, pois a possibilidade de um conhecimento efetivo se apresenta não quando o indivíduo busca um tema ou um objeto a ser apreendido, mas quando aquilo que busca seja a expressão e o idioma íntimo do seu destino (PESSANHA, 2006, p. 137).

A ironia, ao contrário do que tanto Rancière quanto Foucault parecem supor, não é, para Hadot, uma ideia preconcebida de dissimulação, mas um estado de espírito que se nega a tomar-se a sério tanto a si mesmo quanto aos outros, pois tudo que é humano ou filosófico não é suscetível de segurança, não havendo, portanto, motivos para nos orgulharmos do nosso pretense saber acerca do homem ou do ser das coisas. Para Hadot as perguntas de Sócrates não conduzem seu interlocutor a um saber em forma de proposições conclusivas, mas sim a aporias, a impossibilidade de formular um saber conclusivo. O que está em jogo no diálogo socrático não é aquilo que se fala, mas sim quem ou aquele que fala. Não se trata, ao modo cartesiano, de um conhecimento que aparentemente cremos possuir, se trata de um questionamento sobre si mesmo e dos valores que regem nossa existência. O problema não é saber alguma coisa, mas ser de uma ou outra maneira, por isso o saber ou o conhecimento em Sócrates não se exerce somente através de interrogações ou de sua ironia, mas através de seu próprio modo de ser. A filosofia constitui-se como um questionamento acerca de si mesmo a partir de um sentimento de não ser, de não saber o que se deveria ser ou saber.

O saber e o não saber não se referem a conceitos a serem explicados em relação aos quais o mestre deverá conduzir o discípulo. Esses saberes não se referem a conceitos, mas a valores. Não se trata de um saber proposicional, mas de um saber viver. Ou seja, nesse sentido, a mestria socrática não reduz a ironia, como supõe Foucault (2010d, p. 84), a “um jogo no qual o mestre finge não saber e conduz o discípulo a formular o que este não sabia saber”. Apesar de a ironia socrática não lançar, tal como na *parresía*, a verdade na cara do seu interlocutor, ela não se reduz a uma pedagogia como método de ensino e explicação do ser das coisas. Mas então porque, ao mesmo tempo em que Foucault vincula a mestria socrática à atitude irônica e à pedagogia, ele identifica na figura de Sócrates o modelo do mestre parresiasta?

Sem dúvida a figura de Sócrates está atrelada ao modo de veridicção profético, pois se ele fala por si mesmo, o faz a partir de uma designação divina, como diz Rancière, o faz porque acredita ter sido eleito pela divindade para dirigir e guiar seus concidadãos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que Sócrates não fala em nome de outro, não fala de uma verdade que não a de si mesmo, é este outro que o designa e o destina a falar e interpelar seus concidadãos. A sabedoria socrática não consiste apenas em conduzir o seu interlocutor a uma verdade já conhecida pelo mestre, não consiste em deixá-lo na dependência de si ou de outro, do mestre. Ao contrário, consiste em auxiliar o discípulo a reconhecer em si a origem de suas crenças que constituem parte daquilo que ele é, e a partir das práticas do cuidado de si, tais como a meditação e o exame de consciência, possa transcender o círculo de suas idéias e tornar-se diferente do que é. Se em um primeiro momento estabelece-se uma relação de dependência entre mestre e discípulo, ela não visa perdurar para todo o sempre. Se em um primeiro momento o discípulo segue e trilha o caminho do mestre, o faz justamente para, em seguida, afastar-se daquilo que era e, por conseguinte, afastar-se do próprio mestre. Se as coisas se dessem exatamente do modo como Rancière as descreve, Platão não teria sido Platão, nem Aristóteles teria sido “o” filósofo.

Essas aporias e paradoxos acerca da figura do mestre, características também da prática filosófica socrática, nos possibilita problematizar a docência em filosofia na contemporaneidade não a partir de uma crítica que julga o que é certo e errado, o que é filosófico ou não segundo um puritanismo paradigmático. Elas nos permitem ir para além da figura socrática platônica, do Sócrates de Rancière, de Hadot ou de Foucault. Trata-se de reter alguns elementos das análises destes pensadores para que, a partir deles, cada um possa apropriar-se de suas formulações e adequá-las as suas necessidades práticas e/ou teóricas. Considerando que a filosofia é antes de tudo uma prática que implica e está implicada em

determinados modos de vida, e não apenas em determinadas doutrinas em relação às quais devemos permanecer fiéis, preservando a coesão interna de seus enunciados e proposições, o mestre parresiasta é aquele que, como vimos, estabelece uma outra relação de coerência com os saberes.

O risco que o mestre parresiasta corre não é o de dizer ou não dizer exatamente aquilo que outro pensador disse, de não ser um bom comentador ou explicador. A coragem do mestre parresiasta não consiste em ir a público dizer, sustentar ou defender uma tese, uma hipótese, um discurso de verdade filosófica e/ou científica ante um grupo de temerosos especialistas. Esse tipo de risco e de coragem está mais próximo das figuras do sábio e do técnico de ensino do que da do parresiasta. O risco que o sábio e o técnico do saber correm é o de, ao dizer a verdade, não encontrarem assento na ordem do discurso verdadeiro, não satisfazerem os princípios de rarefação do verdadeiro tal como o princípio do autor descrito anteriormente. Risco, portanto, de exclusão pelos procedimentos de controle e de delimitação do discurso de verdade. Nessa relação, um tanto arbitrária, com os procedimentos de rarefação do verdadeiro descritos por Foucault, o risco que esses indivíduos assumem é o de não falar uma verdade respaldada pela ordem discursiva de uma determinada tradição. Não se assume nenhuma forma de coragem a não ser a necessária para estar e permanecer na zona de conforto do verdadeiro institucionalizado.

Hadot (2010) identifica as origens do ofício do professor de filosofia como um comentador com a aparição das universidades e a disseminação das traduções de Aristóteles. A partir do momento em que a filosofia passa a ser identificada com o aristotelismo, o trabalho do professor de filosofia consistirá em comentar e resolver os problemas de interpretações da obra aristotélica a fim de adequá-la aos dogmas cristãos (ibid., p. 361-362). Mas o comentário não cumpre necessariamente a função da explicação de abolir a distância entre um determinado conteúdo proposicional a ser ensinado e o sujeito a instruir, de explicar oralmente uma explicação escrita, ou de explicar uma explicação. O comentário também não é apenas uma maneira de transmitir oralmente ou pela escrita um conteúdo proposicional.

Na ordem do discurso o comentário cumpre o papel de deslocar o texto primeiro para o texto segundo. Esse deslocamento tem a forma da repetição e do mesmo, mas em um novo discurso que terá o papel de explicitar o texto primeiro. No entanto, nesse deslocamento focado no conteúdo proposicional e na coerência interna do texto ou do discurso, separa-se o discurso e a verdade que carrega de sua dimensão “acontecimental” e material. O caráter imaterial e a-histórico do discurso e a desqualificação do seu caráter factual presentes em Platão, mostram a dificuldade de se definir a figura de Sócrates sob uma única e exclusiva

forma ou modelo de mestria e de veridicção. De todo modo, ao que parece, o discurso filosófico e científico contemporâneo está muito mais atrelado, em relação à bifurcação operada por Platão, ao conhecimento do que ao cuidado de si, muito mais a uma problematização epistemológica do que ética. Trata-se, portanto, de tentar equilibrar essa relação, restituindo ao discurso filosófico seu caráter de acontecimento.

O desenvolvimento da explicação e do comentário na lógica da inferência e da demonstração de uma verdade-certeza, substancial, clara e distinta, ao que me parece, é uma consequência, mas não necessariamente direta, do desenvolvimento dos procedimentos de inquérito e investigação descritos anteriormente. Os procedimentos de rarefação do verdadeiro esconjuram o discurso como um acontecimento aleatório e incerto, como uma experimentação, discurso este que, enquanto tal, ainda não foi submetido a uma ordem discursiva nem a uma hierarquia das inteligências. Apesar disso não se trata aqui de esconjurar a ordem discursiva em favor de verdades que povoam a exterioridade selvagem dessa ordem. Ao mestre ou docente em filosofia, ou em qualquer outra área, já não é mais possível proceder de tal maneira, já não é mais possível escapar a essa ordem, pois mesmo a sua crítica radical e revolucionária é uma crítica desde uma determinada ordem discursiva.

Trata-se, então, de elaborar estratégias para reduzir alguns de seus efeitos que poderiam prejudicar esse processo de emancipação ou liberação do aluno ou discípulo da dependência do mestre ou professor, traçar um mapa estratégico que abra espaço para que o educando desenvolva-se livremente. Dessa maneira, pensar os discursos a partir de sua materialidade e contingência contribui, a meu ver, para a redução, por sua vez, dos efeitos da escolarização e da compulsoriedade do encontro em sala de aula. Talvez pudéssemos problematizar a própria noção de escola moderna a partir da oposição descrita por Hadot entre as escolas filosóficas antigas e as universidades. A primeira “se dirige a cada indivíduo para transformá-lo na totalidade de sua personalidade e a universidade, que tem por missão conceder diplomas, corresponde a certo nível de saber objetivável” (HADOT, 2010, p. 365).

O saber filosófico contemporâneo não põe mais em jogo toda a vida, sendo que não se trata mais de formar no ofício de homens, mas de professor. Se um curso de formação de professores de filosofia não é capaz de formar filósofos, se aqueles responsáveis pela formação dos professores de filosofia assumem isso, então isso só quer dizer uma coisa: que os próprios formadores não são filósofos nem mestres, mas apenas técnicos de ensino ou sábios, quando não profetas. Restituir ao discurso da filosofia universitária seu caráter de acontecimento é restituir a possibilidade de uma formação filosófica, de uma formação do indivíduo professor, e não do profissional, do homem-de-carreira-universitária, do homem-

diploma. Repensar a noção de escola possibilita repensar e retorizar a noção de comentário, explicação, ensino/ transmissão e aprendizagem.

Sem dúvida uma defesa da reintrodução da retórica na filosofia como “maneiras de vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias” (FOUCAULT, 2002, p. 142) alimenta a desconfiança dos cães de guarda da grande Filosofia acadêmica de ponta em relação à possibilidade de uma prática filosófica nos seus moldes na educação básica. Afinal de contas, aprendemos na história que houve uma luta entre os bons (filósofos) e os maus (sofistas), ou aqueles que Hadot denomina de democratas do saber. Os sofistas da antiguidade vendiam seu saber a quem queria e podia comprá-lo, eram democratas do saber porque não obrigavam ninguém a comprá-los ou creditar ao saber que vendiam alguma validade ou verdade universal, mas um saber de caráter contingente que possuía, explicitamente, o objetivo de convencer. (Pelo menos os sofistas assumiam isso). Em contrapartida, os filósofos ou profissionais da filosofia acadêmica de ponta contemporânea são coniventes com a imposição estatal que submete todo mundo a obrigação democrática de pagar pelo saber que produzem e transmitem. E lá, do alto de suas cátedras e de sua confortável estabilidade empregatícia (quando concursados em instituições públicas), ensinam seus alunos a identificar, a partir dos grandes da história da filosofia, quem são os filósofos, os verdadeiros mestres, e quem são os sofistas, para em seguida colocarem-se, é claro, ao lado dos primeiros, isto é, dos bons.

Ao dizer isso não se está aqui querendo acabar com os cursos e cargos de professores em instituições públicas. Não é uma crítica ou apologia a privatização da educação pública. Não é disso que estou tratando, mas sim expor uma situação paradoxal que, me parece, se ignora nos cursos de formação. Afinal, quem é o professor/ docente de filosofia? Pensar essas identidade e personagens não é tão simples como parece para que sejam ignorados em um curso de filosofia cujo objetivo é formar professores. Isso ainda deveria ser levado em conta mesmo nos cursos de bacharelado, pois o pesquisador também será professor, e possivelmente trabalhará em um curso de formação de professores. Como venho tentando mostrar até agora, há um leque de possibilidades acerca do que se pode fazer na e com a filosofia, mas que, por algum motivo que desconheço, evita-se abri-lo. Cabe-nos, então, ensaiar uma atualização do campo da *parresía* na educação contemporânea (CARVALHO, 2013).

Quando falo em retorizar algumas noções acerca da prática docente em filosofia o faço com o objetivo não de opor-me ao institucionalizado, pois isso, de certo modo, é afirmar o sentido contrário que a elas é atribuído. Por exemplo, não opor-se mais ao ensino ou a transmissão de conhecimento, mas retorizá-las, ensino e transmissão não dizem respeito

simplesmente a transmissão de um conteúdo proposicional informativo (do tipo “a neve é branca”), mas de um modo de relacionar-se com eles. A questão de método não seria tanto como transmitir esse conhecimento, mas de que maneira nos relacionamos ou podemos nos relacionar com ele, de que maneira ele coloca ou pode colocar em jogo nosso *ethos*. Não se trata de afirmar uma alternativa “oposta” e, com isso, ainda esperar um *tapinha nas costas* e o reconhecimento por parte dos arautos da boa filosofia. Isso não acontecerá. Por que esperar receber desse mundo um reconfortante *tapinha nas costas* se atravessá-lo é o melhor que podemos fazer? Se, como diz Foucault, somos mais livres do que pensamos ser, e se a liberdade é uma prática, não há porque esperar que nos concedam ou nos autorizem a praticar a filosofia de outras maneiras, pois isso ainda seria manter-se naquele estado de dependência em relação à concepção de mestria que Rancière critica.

Ao mesmo tempo em que se coloca essa necessidade do mestre coloca-se o problema da dependência do aluno em relação à verdade do mestre. Potte-Boneville (2006) pergunta se é possível haver um mestre sem verdade analisando o retrato de Foucault como um estóico paradoxal. Ele define o dilema da relação de mestria, de certo modo já colocado por Dufour e Rancière, mas para o qual apenas o segundo apresenta uma possível saída (o mestre ignorante), da seguinte maneira: como passar sem certa relação com o mestre e, por conseguinte, sem arriscar a possibilidade do nosso pensamento nessa relação?

Foucault reativa a figura do mestre justamente porque ela foi excluída pela ordem discursiva moderna, visto que agora não é mais a verdade que é dependente do mestre, mas este que é dependente do discurso verdadeiro das ciências. A figura do professor técnico do saber é a mais adequada para se pensar essa nova relação que se deve estabelecer com a verdade. No entanto, se o discurso de verdade se tornou independente do mestre, e se o professor já não tem mais acesso privilegiado a esses discursos em função da crescente democratização dos meios de comunicação, então já não há mais a necessidade, por parte dos alunos, de respeitar sua autoridade magistral, pois ela simplesmente não existe mais.

Para Potte-Boneville uma solução possível para esse dilema se encontra ao lado do exercício. No entanto, não o exercício do tipo escolar, aquele proposto pelo professor, em que este já sabe o resultado a partir do qual julgará o desempenho do aluno. O tipo de exercício que o autor se refere é aquele que o próprio aluno pode se propor a formulá-lo e em relação ao qual não só o aluno se submete e se arrisca a formulá-lo, mas em que o mestre/ professor também se arrisca a se submeter a um exercício não calculado por ele, um exercício do qual ele não saberá qual será o resultado. O mestre deixa de ter acesso privilegiado a verdade, não subjugando o aluno a sua verdade ou a verdade das ciências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] poderá existir uma “autoridade” ou “mestria” ética que não seja burocrática nem carismática, científica nem midiática? (RAJCHMAN, 1993, p. 168).

Este não é um trabalho de especialização, ou melhor, não é um trabalho, como o diz Cabrera em relação a noção de profissionalização, de “limitação ao comentário autorizado de fontes”. O diálogo com as fontes é, sem dúvida, indispensável para um bom trabalho de pesquisa, no entanto, dialogar com as fontes é diferente de lustrar as botas de filósofos norte-americanos ou europeus²⁹. Nesse sentido, muito provavelmente, este trabalho prestou um desserviço à filosofia.

Dialogando com a proposta de Cabrera, este trabalho de pesquisa, ao apresentar algumas alternativas ao modelo profissionalizante da filosofia através da problematização histórica da constituição das figuras de mestria e docência em filosofia, procurou abrir caminho para pensarmos algumas estratégias para fazê-la funcionar e acontecer de outras maneiras. A proposta de Cabrera (2010) consiste em acenar para algumas estratégias políticas para que alternativas ao modelo profissionalizante da filosofia possam vir a existir na comunidade filosófica dentro das possibilidades oferecidas pelas universidades. Desse modo ele sugere a discussão em torno de seis pontos: acerca da noção de filosofia, da de profissionalização, a exposição e críticas das atividades filosóficas no Brasil no passado, em torno das questões de nação e nacionalidade, da pós-graduação e, por fim, dos mecanismos de difusão de idéias filosóficas (ibid., p. 65-66).

As possibilidades oferecidas pela universidade para que a discussão em torno desses seis pontos possa ser feita são, de acordo com Cabrera, os seminários, os encontros nacionais, os grupos de trabalho, as disciplinas curriculares, os trabalhos de dissertação e os tópicos dos programas de aula das disciplinas. Utilizar esses espaços, essas brechas, como aberturas para pensarmos e realizarmos outras experiências formativas sem, no entanto, objetivar a eliminação dos modos de trabalho já estabelecidos. O desafio não é eliminar uma prática

²⁹ Em uma entrevista de maio de 2011 ao programa “Entrelinhas”, do canal “Cultura”, Juliano Pessanha fala de uma impressão que teve ao ver um homem polindo um carro que já estava polido e que, analogamente, a literatura e os escritores (poderíamos acrescentar também a filosofia e os filósofos) estariam hoje dizendo o mesmo, como um sistema de comunicação em que a palavra já tivesse sido cooptada em uma zona de competência e objetivação. Para Juliano, o escritor teria de migrar para uma outra experiência com a linguagem e para uma outra experiência de si: <http://www.youtube.com/watch?v=cqyis5NmGR4>

formativa balizada no comentário e exegese de textos filosóficos, mas “em saber como organizar os estudos universitários para que aquilo que hoje é destino se transforme em opção” (CABRERA, 2010, p. 67). Para que isso ocorra deveremos passar, ainda de acordo com Cabrera (p. 67), “por uma mudança de atitude, de *Páthos*, de ser-no-mundo filosófico”.

Essa mudança passa, creio, e foi o que tentei ensaiar nesta dissertação, por uma outra maneira de pensar e fazer filosofia. Tendo isso em vista procurei analisar o modo como a filosofia e a figura do mestre constituíram-se, a partir dos desdobramentos e requalificação do princípio do conhecimento de si, como profissão universitária pautada numa ciência moderna. A partir disso procurei expor essa figura moderna do docente, professor, técnico ou profissional do saber filosófico a dimensões esquecidas e recalçadas da mestria, especificamente, a dimensão do cuidado e da *parresía*. Não procurei com este trabalho de pesquisa produzir um novo conceito ou um novo modo de ser docente em filosofia, mas sim preparar uma disposição para incitar-nos a sair, a despir-nos, ou melhor, a não nos confundirmos com o uniforme identitário da docência/ pesquisa em filosofia como comentário e análise estrutural de textos filosóficos.

Incitar uma maneira mais ampla de se pensar as experiências prático-formativas em filosofia que hospedem alteridades banidas. Preparar a disposição para que essa figura identitária possa vir a ser atravessada pela alteridade, por outras figuras, modalidades e atitudes em filosofia que foram, ao longo do tempo, banidas da academia e condenadas ao ostracismo. Estou me referenciando aquilo que Pessanha (2009, p. 17) chama de *pensamento topológico*³⁰, que busca pensar os atravessamentos ao “pensar os deslocamentos e as passagens de um lugar a outro, de uma dimensão da experiência à outra: é um pensar de orlas e de pororocas, de fronteiras e de extremidades, onde um mundo é abalado ou se desmorona no encontro com outro mundo”. Apropriando-me desta noção busquei pensar os atravessamentos da figura do docente em filosofia aquelas duas dimensões, buscando preparar uma disposição para que novos atravessamentos possam vir a acontecer.

Esse pensamento topológico passa pelo entendimento da questão da subjetivação não mais como processo de assujeitamento e/ou adequação do pensamento aos significantes representacionais de determinada tradição – não mais como sujeição ao grande sujeito –, mas

³⁰ Estou aqui me referenciando aquilo que Juliano Pessanha chama de pensamento topológico, isto é, “pensar topologicamente é expor o homem moderno a dimensões esquecidas e recalçadas. É incitá-lo a sair de si, a cancelar o eu e deixar-se escavar pela fenda, pelo corpo, pela terra, pelo outro e pela morte. Incitá-lo a uma outra saúde. Uma saúde ampla que hospede as alteridades banidas. É óbvio que não se inventam atravessamentos nem devires. Eles são setas e flechas que não podemos produzir. Acontecem ou não. Mas o pensamento pode preparar uma disposição e, então, correr alegre, alegre como um cão farejador até o lugar onde o ‘traumático’ faz visita e onde uma pororoca de mundos acontece” (2009, p. 18).

como processo de produção de novos modos de existência a partir de uma ética e de uma prática filosófica imanente, e não transcendente. Nesse sentido, a proposta de Foucault se contrapõe claramente a posição de Dufour. Se este último demonstra certo imobilismo ou derrotismo ante essa situação, Foucault procura ensaiar e preparar uma saída possível para esse problema. Esse processo de produção refere-se à “práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer dessa vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo” (FOUCAULT, 2007, p. 15). Portanto, conforme Foucault,

(...) [a] constituição de si mesmo enquanto ‘sujeito moral’, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (ibid., p. 28).

Desse modo, a docência pode ser entendida como um processo de subjetivação modificável e plural a partir do momento em que não há mais sujeito, mas produção de subjetividade, visto que o pensamento não se dá mais por adequação, mas experimentação, isto é, “pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 2000, p. 132). Foucault, como vimos, ao contrário de Dufour, oferece a possibilidade de avaliar até que ponto é possível entrever um novo campo de invenções que possibilitem o exercício filosófico a partir de outros padrões de experiência.

Se Dufour (2005) vê dificuldades em conceber a possibilidade de o sujeito constituir-se a si mesmo a partir de um processo ou trabalho de subjetivação no qual ele toma parte, Foucault, ao contrário, ao analisar o histórico das práticas do cuidado de si, pretende desnaturalizar essa relação (pedagógica) de sujeição a um grande sujeito. Apropriando-se de Foucault procurei desnaturalizar essa relação de sujeição das práticas formativas e das figuras de mestria à figura do filósofo uniformizado por uma identidade profissional. A relação mestre-discípulo não se dava, necessariamente, em uma relação de sujeição do discípulo ao mestre e àquilo que este tinha a transmitir àquele. Nesse sentido, a relação com o outro na relação pedagógica não era, necessariamente, de sujeição, o mestre como aquele que domina ou submete o outro ao seu jugo, que submete o discípulo à férula e ao rigor disciplinar, mas como aquele que cuida.

O mestre não fazia, necessariamente, mesmo Sócrates, apenas o tipo do pedagogo conservador definido por Rancière, tampouco o tipo do pedagogo progressista, que pretende diminuir a distância entre o ignorante e o saber através da explicação para promover a igualdade social em detrimento da igualdade de inteligência, como se uma coisa fosse possível sem a outra. A sua prática não se reduzia à transmissão, através da análise estrutural de textos e, por conseguinte, de comentários, de uma tradição unicamente através da leitura e escrita. Não estou negando que o texto filosófico seja o principal veículo de transmissão da tradição filosófica, mas é preciso questionar o tipo de vínculo que estabelecemos com ele, se há realmente uma única maneira legítima para sua utilização.

O que se pretende transmitir com o texto filosófico? Apropriando-se de Rancière poderíamos conceber a transmissão ou o ensino de filosofia na sala de aula, não como a transmissão da tradição filosófica unicamente sob a forma de textos escritos, como se a filosofia fosse apenas um produto e não um processo, mas sim como a transmissão de um sentimento de ignorância. A transmissão desse sentimento pelo mestre é importante para que seja possível – não quer dizer que aconteça, pois acontecimentos não se produzem, apenas podemos preparar uma disposição para eles – a abertura a dimensão do cuidado de si e, conseqüentemente, cuidado em relação ao que se pensa e se passa no pensamento.

Ao se conceber a filosofia como uma prática que, de acordo com Kohan e Wozniak (2011), demandando mais do que um aprendizado de tratados teóricos, demanda uma *áskesis*, a problematização ética constitui-se como elemento central para a prática filosófica. É a partir desse tipo de problematização que se apresenta a possibilidade de transformação do sujeito. Os três elementos-chave para os exercícios filosóficos definidos por Kohan e Wozniak, a saber, texto (no qual está implicado a leitura), pergunta e diálogo, não tem, nessa perspectiva problematizante, “o intuito de transmitir um conhecimento predeterminado ou guiar os interlocutores para alcançar um objetivo epistemológico antecipado” (ibid., p. 196).

Um texto não se reduz àquilo que está impresso nas folhas de um caderno, livro, jornal ou revista, nem a leitura é apenas a execução de uma atividade de decifração dos signos gráficos impressos nessas folhas de papel. O texto não é apenas aquilo que diz respeito à literatura de modo geral, isto é, ao conjunto das obras científicas, filosóficas e literárias, “um texto é qualquer coisa que dê a possibilidade de interpretação ou reflexão [...] pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, uma conversa, ou uma situação da vida que pode levar à reflexão” (ibid., p. 196). A prática filosófica como um exercício espiritual, como prática de si, como um modo de vida, supõe não apenas o texto literário ou bibliográfico, mas também o

“texto existencial pré-literário”³¹. O texto existencial, diferentemente do texto da palavra, exige, por sua vez, uma outra relação com a leitura entendida não como leitura da palavra do texto literário, mas um pouco como aquilo que Freire (1989) chama de “leitura do mundo”. Essa leitura precede a leitura da palavra, mas a posterior aprendizagem da palavra não pode prescindir da continuidade da prática e exercício da leitura do mundo como texto existencial pré-literário, pois é nessa relação que os acontecimentos se produzem.

Kohan e Wozniak caracterizam o diálogo como uma experiência de autoesvaziamento e não de preenchimento. O reposicionamento socrático do sentido e da extensão de ser professor passa a caracterizar a filosofia como uma atividade de desaprendizagem. A essa atividade os autores relacionam, referenciando-se em Manoel de Barros, exercícios espirituais de tornar-se uma criança. Esses exercícios objetivam, assim, incitar uma transformação no ser do sujeito estudante. Isso parece ir ao encontro da mestria de subjetivação do período helenístico e romano analisado anteriormente, em que o mestre desempenha ou assume o papel de mediador na relação do indivíduo com sua constituição de sujeito. Também vai ao encontro com a noção de psicagogia, isto é, a transmissão daquele tipo de verdade que tem a qualidade de modificar o modo de ser dos indivíduos. Mas que sentido poderíamos atribuir a esses exercícios de tornar-se uma criança?

Após definir o que chama de “pensamento topológico”, Pessanha (2009) nomeia a região topológica a partir da qual é possível pensar o acontecimento e preparar uma disposição para ele:

“há uma linha de horizonte, há um desfiladeiro frágil entre o buraco negro, onde zanzam os abismais, e o buraco branco, onde erram os figurantes. Entre os dois buracos situa-se a linha do acontecimento, linha onde o arrebatamento físico, consonante ao brotar incessante, encontra sua máxima absolvição e confiança” (PESSANHA, 2009, p. 21-22).

Os homens do buraco branco são aqueles que se confundem com o uniforme da identidade mundana que vestem, blindando o seu “corpo contra a visita apofática do buraco negro e contra a visita epifânica da criança corredeira, criança em estado de milagre” (ibid., p. 22). Tornar-se, assim, uma criança, é despir-se desse uniforme identitário. E é esse, creio, o objetivo da filosofia pensada como uma atividade de desaprendizagem. É a partir do momento que nos despimos de nossa vestimenta identitária, ou melhor, na impossibilidade de andarmos

³¹ Na entrevista de Juliano Pessanha citada anteriormente ele credita essa expressão ao filósofo alemão Peter Sloterdijk. Neste trabalho não entrei em contato com o referido filósofo, apenas tomo emprestado a expressão sem estar preocupado em expressar o sentido exato que este filósofo atribuiu a ela. Trata-se apenas de uma apropriação terminológica. Juliano referencia-se neste filósofo ao falar sobre o processo de produção de seus livros que, segundo ele, surgiram a partir da escrita de diários.

nus em público, é a partir do momento que não confundimos mais esses uniformes com nossa pele, é a partir daí que poderemos então preparar essa disposição para o nascimento, não da criança morta fixada na identidade da função e da competência-trabalho do buraco branco, mas da criança em estado de milagre.

Esse exercício de desaprendizagem precisa ser realizado não só nas escolas de educação básica, mas principalmente nos cursos de formação de professores. É na universidade onde essas identidades se consolidam para serem reproduzidas nas escolas, fazendo funcionar a máquina de triturar. No entanto, não será apenas através de uma reforma curricular, da inserção de algumas disciplinas trans, inter ou pluridisciplinares na grade curricular de um curso, que mudarão essa disposição, pois, novamente, esse acontecimento não se produz. Não será a presença da disciplina de Filosofia em si que fará com que as coisas funcionem de outras maneiras na escola. Se a escola é uma máquina de trituração da criança possível (id., 2006, p. 42), então a educação superior, os cursos de formação, ao perpetuarem a crença de que o buraco branco encerra tudo que pode vir a existir em filosofia, não seria apenas uma extensão dessa máquina, uma máquina de trituração do filósofo possível?

Talvez, tal como aponta Carvalho (2013), buscar uma atualização do campo da *parresía* na educação contemporânea pode vir a preparar essa disposição para que a docência em filosofia venha a acontecer de outras maneiras tanto na universidade quanto na escola. Não se trata de pensar um movimento revolucionário de transformação para a instituição de um outro paradigma ou modelo identitário para a docência em filosofia. A proposta é mais singela, porém mais radical. Trata-se de pensar a *parresía* não tanto implicada na forma de uma figura, do mestre ou educador parresiasta, não como um personagem bem definido, muito menos um profissional a ser formado e calculado, mas como “uma estratégia válida para tensionarmos todos os nossos jogos de verdade, nossas ordens discursivas e nossas ações empíricas” (CARVALHO, 2013, p. 11). Desse modo, a estratégia parresiástica tensiona os modos de verificação do educador-profeta, do educador-sábio e do professor de saber técnico, preparando-nos para a disposição do acontecimento.

Pensar a docência em filosofia pelo atravessamento do educador-parresiasta é assumir o risco de expor-se ao Fora da Filosofia e da atitude filosófica do educador-profeta, do educador-sábio e do professor de saber técnico. A tarefa do educador-parresiasta consistirá em aproximar-se do lugar da arte como um modo de fazer com que a filosofia possa vir a acontecer de outras maneiras, seja na sala de aula das instituições de educação “superior”, seja nas das instituições de educação básica.

Para a produção de uma diferenciação ética nos sujeitos que possibilite essa disposição será necessário, além de uma *áskesis*, uma outra relação erótica, ou melhor, um outro *eros*. Se a questão da verdade, na sua relação com os postulados da espiritualidade, se colocava tanto como um movimento do *eros*, como um trabalho de ascese, para pensarmos a *parresía* como estratégia que tensione todos os nossos jogos de verdade, precisaremos conceber uma relação erótica que não objetive a imobilidade de uma verdade ideal.

O eros pesado da tradição indexa a relação à pulsão de morte e ao que dela decorre: a fixidez, a imobilidade, a sedentariedade, a falta de inventividade, a repetição, o hábito ritualizado e descerebrado, e tudo o que faz parte da entropia. Em compensação, o eros leve, conduzido pela pulsão de vida, quer o movimento, a mudança, o nomadismo, a ação, o deslocamento, a iniciativa. Para oferecermos um óbolo à imobilidade, sempre nos será mais que bastante o nada no túmulo (ONFRAY, 2010, p. 66).

A possibilidade de uma mestria filosófica ética, que não seja burocrática nem carismática, científica nem midiática, passa pelo exercício dessa paradoxal modalidade de mestria, por essa paradoxal figura do mestre sem verdade, aquele cujo principal papel consiste em impedir que a instituição escolar e universitária atrapalhem os estudos de seus alunos. Impedir com que essas instituições atrapalhem os estudos de seus alunos não é impedir que elas atrapalhem o estudo solicitado pelo mestre. É impedir que elas atrapalhem o estudo das questões que tenham surgido daquele certo tipo de curiosidade, daquele motivo profundamente singular do ato de pensar, que surge de uma vontade do aluno de expor o mundo e expor-se ao mundo a sua maneira a partir de seus desgarramentos pessoais e perplexidades intelectuais. Impedir com que a escola e a universidade atrapalhem os estudos do aluno é fazer com que estes tenham a oportunidade de “balbuciar suas inquietudes” ao invés de fazer com que os alunos não se sintam no direito de pronunciá-las. O exercício dessa estratégia e o estabelecimento dessa relação erótica entre educador e educando, que aproxima a educação escolar da educação amorosa, joga areia nas engrenagens da máquina de triturar da escolarização e instaura um curto-circuito ao introduzir o amor onde deveria haver a lei, a regra e o hábito.

6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- ADORNO, F. P. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 39-62.
- BARREIRA, M. M. Ensino da Filosofia. Uma leitura crítica da filosofia subjacente às orientações curriculares do MEC. **Educ. e Filos.** Uberlândia, v. 24, n. 47, jan./jun, 2010, p. 125-152.
- BARROS, J.B. *Epimeleia ton allon* cristã: do indivíduo cuidado pelos outros. **Prometeus – Viva vox – DFL – Universidade Federal de Sergipe**. Ano 4 – no.7 jan/jun, 2011, p. 39-53.
- BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 04/out./2009.
- _____. **Lei nº 11.684/2008**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1 . Acesso em: 04/out./2010.
- _____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3. Brasília, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+)**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2002.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.
- CABRERA, J. **Diário de um filósofo no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- CANDIOTTO, C. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31(1), 2008 p. 87-103.
- _____. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARMINATI, C. J. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Revista Linhas**, UESC. Vol. 5, No 2, 2004. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1225/1038>. Acesso em: 06 de Jun. de 2012.

CARVALHO, O. A fonte da eterna ignorância. **Diário do Comércio**, São Paulo, 27 de Jul. de 2009. Disponível em < <http://www.olavodecarvalho.org/semana/090727dc.html>>. Acesso em: 03 de Abr. de 2012.

_____. O orgulho do fracasso. **O Globo**, São Paulo, 27 de Dez. de 2003. Disponível em <<http://www.olavodecarvalho.org/semana/031227globo.htm>>. Acesso em: 03 de Abr. de 2012.

CARVALHO, A. F. O profeta, o sábio, o professor e o parresista: reflexões acerca do cuidado de si e do dizer verdadeiro na educação. In: 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación, 2013, Montevideo. 2º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación. Montevideo: UDELAR, 2013, v. 1. p. 1-15

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CERLETTI, A. **O ensino da filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAVES. *Ivan Illich e a troca do paradigma*. Disponível em: <<http://blog.aticascipione.com.br/eu-amo-educar/ivan-illich-e-a-troca-do-paradigma>>. Acesso em: 29 de maio, 2012.

CORRER, A. R. **A Filosofia na Ratio Studiorum**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2006.

CORRÊA, G. C. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, G. Um retrato de Foucault. In: _____. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Ed. 34, 2000a, p.127-147.

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações (1972-1990)**. São Paulo: Ed. 34, 2000b, p. 219-226.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EIZIRIK, M. **Michel Foucault – um pensador do presente**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

ENSINO de Filosofia e Sociologia nas Escolas. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S.A., Edição 2236, 28 de set. 2011.

FIMIANI, M. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 89-128.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 197-223.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução para a língua portuguesa: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. “Verdade e Poder”. In: _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução para a língua portuguesa: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 1-14.

_____. **História da sexualidade 2**; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade 3**; o cuidado de si. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **As palavras e as coisas** – uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. (1984) O que são as Luzes?. In: _____. **Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências E História dos Sistemas de Pensamento**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora Forense Universitárias, 2005, p. 335-351.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010b.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2010c.

_____. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010d.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <
<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf> >. Acesso em: 9 abr. 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADELHA, S. Foucault como intercessor. **Foucault pensar a educação**, n. 3, p. 74-83, s.d., Ed. Segmento. (Col. Biblioteca do professor).

GALLO, S; KOHAN, W.O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, S; KOHAN, W. O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 174-196.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. In: **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, jan./jun. 2004, p.79-97.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? 2009. 138f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita, Marília, 2009.

_____. Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, jan./abr. 2007, p. 231-252.

GROS, F. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, F. (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 155-166.

_____. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault**. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

_____. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 455-493.

HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

IDEOLOGIA da cartilha. **Revista Veja**. São Paulo: Abril S.A., Edição 2158, 31/mar./2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/310310/ideologia-cartilha-p-116.shtml>>. Acesso em: 21 de mar., 2012.

INEP/SAEB - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Saeb, 2005-2009**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013798.pdf>>. Acesso em: 28 de maio, 2012.

INEP/SAEB - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Descrição dos níveis de Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB, 3º série do Ensino Médio**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em: 28 de maio, 2012.

KOHAN, W; WOZNIAK, J. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, Jan.-Jun., 2011, p. 191-206.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002, p. 20-28.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MUCHAIL, S, T. A propósito do título *A hermenêutica do sujeito*. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 21, n. 28, jan./jun. 2009, p. 79-86.

NIETZSCHE, F. **Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral**. Coleção Os Pensadores. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

ONFRAY, M. **A potência de existir**: manifesto hedonista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

PAGNI, P.A. Entre a escola e a vida: desafios da ética de si para a experiência formativa. **Poiésis**, Tubarão, v. 4, n. 7, jan./jun. 2011, p. 128-144.

PESSANHA, J. G. **Certeza do agora**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.

_____. **Instabilidade perpétua**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

_____. [Entrevista disponibilizada em 18 de maio de 2011 na Internet]. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cqyis5NmGR4>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**: crônica de saudades. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 1992.

PORTOCARRERO, V. O mundo como sala de aula. In: **Foucault pensar a educação**, n. 3, p. 46-55 s.d., Ed. Segmento. (Col. Biblioteca do professor).

POTTE-BONEVILLE, M. Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 129-150.

PRADEAU, J-F. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: GROS, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 131-153.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAJCHMAN, J. **Eros e verdade**: Lacan, Foucault e a questão da ética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Ed. Claraluz, 2005.

RODRIGO, L. M. Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T; GOTO, R. (Org.) **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 37-51.

SCHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SENEDA, M. C. Conceitos de filosofia na escola e no mundo e a formação do filósofo Segundo I. Kant. **Kriterion**, Belo Horizonte, n° 119, jun. 2009, p. 233-249.

SILVA, F. L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, H. N. (Org.) **O ensino de filosofia no 2º grau**. São Paulo: Editora SEAF, 1986, p. 153-162.

VEIGA-NETO, A. **Foucault a educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

VICENTE, J.N. “Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia”. **Revista Filosófica de Coimbra**, vol. 1, n. 2, out. 1992, p. 321-358.